



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE/RS SOBRE O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Sheila Pedroso da Conceição

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

Rio Grande, 2018.

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO MUNICÍPIO DO
RIO GRANDE/RS SOBRE O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA (PNAIC)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Suzane da Rocha Vieira Gonçalves.

Rio Grande
2018

Ficha catalográfica

C744p Conceição, Sheila Pedroso da.

Percepções de professoras alfabetizadoras do município do Rio Grande/RS sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) / Sheila Pedroso da Conceição. – 2018.

169 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2018.

Orientadora: Dra. Suzane da Rocha Vieira Gonçalves.

1. PNAIC 2. Formação Continuada 3. Políticas Educacionais
4. Prática Docente I. Gonçalves, Suzane da Rocha Vieira II.
Título.

CDU 371.13

Dedico este trabalho a todos os professores alfabetizadores.

Dedico também aos meus pais Heloisa e Niélton que sempre me apoiaram e motivaram a seguir meus estudos.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao fim de mais uma etapa, a escrita da dissertação, me lembro de todos os envolvidos que contribuíram para que este momento se realizasse.

Agradeço primeiramente a Deus por ter me guiado ao longo desta trajetória.

À professora Suzane Vieira, pela orientação do trabalho, pelo aprendizado e pela compreensão, pelo olhar atento e pelo incentivo nos momentos mais difíceis.

Aos professores Antônio Maurício e Gabriela Nogueira pela disponibilidade em participar da banca e pelas contribuições para a escrita desta dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG pela oportunidade de cursar o mestrado e pelas aprendizagens que tive ao longo do percurso.

Aos profissionais da escola CAIC/FURG que reorganizaram os horários para que pudesse realizar as disciplinas do mestrado.

Às amigas Giovana, Nelda, Liane, Bruna e Paula que me incentivaram e apoiaram.

Ao meu esposo pela compreensão nos momentos em que estive ausente e pelo incentivo e força.

Às professoras alfabetizadoras que participaram da pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação situa-se na linha de pesquisa Políticas educacionais e currículo ou Formação de professores e práticas educativas do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, teve como objetivo compreender as concepções das professoras alfabetizadoras sobre formação continuada e os saberes produzidos por elas no processo de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC. O estudo foi realizado com oito professoras alfabetizadoras que participaram das formações do PNAIC no município do Rio Grande no período de 2013 a 2015. O estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa e os dados foram coletados a partir de entrevistas, as quais foram gravadas e transcritas e produziram o corpus de análise. Como ferramenta de análise de dados foi utilizada a Análise Textual Discursiva – ATD de Moraes e Galiazzi (2013), resultando em três categorias finais. A primeira categoria “Formação continuada e os saberes docentes” demonstrou que na política do programa os saberes experiências ocuparam um lugar importante e possibilitaram momentos de partilha de práticas, reflexão e aprendizagem. Na categoria “Marcas do PNAIC na prática pedagógica de professoras alfabetizadoras” evidenciou que as contribuições da formação do PNAIC para as práticas das professoras entrevistadas foram variadas, tendo em vista que mudaram sua forma de avaliar, planejar, suas metodologias de trabalho e começaram a utilizar mais os jogos e os livros literários em sua prática docente. E na última categoria “Sistema de monitoramento e a lógica da regulação”, apontou que a política do PNAIC está permeada pela lógica neoliberal, onde o professor tem seu trabalho docente regulado e monitorado, por ações e mecanismos de controle.

Palavras – chave: PNAIC; formação continuada; políticas educacionais; prática docente.

RESUMEN

Esta disertación ubica en la línea de investigación Políticas educativas y Plan de estudios o Formación de profesores y prácticas educativas del programa de Posgraduación en Educación de la Universidad Federal del Rio Grande -FURG, tuvo como objetivo comprender las concepciones de las profesoras alfabetizadoras sobre formación continuada y los saberes producidos por ellas en el proceso de formación de Pacto Nacional por la Alfabetización en la edad correcta – PNAIC. El estudio fue realizado con ocho profesoras alfabetizadoras que participaron de las formaciones del PNAIC en el ayuntamiento de Rio Grande -RS en el periodo de 2013 a 2015. El estudio se insiere en el campo de la investigación cualitativa y los datos fueron recogidos a partir de entrevistas, a las cuales fueron grabadas y transcritas y produjeron el corpus de análisis. Como herramienta de análisis de datos fue utilizada la Análisis Textual Discursiva – ATD de Moraes Y Galiazzi, resultando en tres categorías finales. La primera categoría “Formación continuada y los saberes docentes” demostró que en la política del programa los saberes experiencias ocuparon un lugar importante y posibilitaron momentos de participación de prácticas, reflexión y aprendizaje. En la categoría “Rasgos del PNAIC en la práctica pedagógica de las profesoras alfabetizadoras” evidenció las contribuciones de la formación del PNAIC entrevistadas fueron variadas, teniendo en vista que cambiaron su manera de evaluar, planificar, sus metodologías de trabajo y empezaron a utilizar más los juegos y los libros literarios en su práctica docente. Y en la última categoría “Sistema de monitorear y la lógica de la regulación”, señaló que la política del PNAIC está permeada por la lógica neoliberal, donde el profesor tiene su trabajo docente regulado y monitoreado, por acciones y mecanismos de control.

Palabras – clave: PNAIC; formación continuada; políticas educativas; práctica docente.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de dissertações no período de 2014 – 2017.....	33
Gráfico 2 - Dissertações por região.....	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de professores que participaram do PNAIC no município de Rio Grande – RS	24
Quadro 2 – Pólos escolas	25
Quadro 3 – Unitarização e títulos.....	31
Quadro 4 – Informações das dissertações.....	35
Quadro 5 – Metodologia – Forma de abordagem do problema	44
Quadro 6 – Constituição do corpus de análise das pesquisas.....	46

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ATD - Análise Textual Discursiva

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

BM - Banco Mundial

CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEEL - Centro de Estudos em Educação e Linguagem

CEB - Câmara de Educação Básica

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CEP-RUA - Centro de Estudos e Pesquisa sobre Meninos e Meninas de Rua

CNE - Conselho Nacional de Educação

CTI - Colégio Técnico Industrial prof.º Mário Alquati

E.F - Ensino Fundamental

E.I - Educação Infantil

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FURG - Universidade Federal do Rio Grande

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituições de Ensino Superior

ILA - Instituto de Letras e Artes

INEP - Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

NEAF - Núcleo de Estudos e Atenção as Famílias

OBEDUC – Observatório de Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação Básica

PNBE - Plano Nacional da Biblioteca na Escola

PNE - Plano Nacional da Educação

PNDL - Plano Nacional do Livro Didático

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SEA - Sistema de Escrita Alfabética

SEB/MEC - Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	19
1.0 CAMINHOS METODOLÓGICOS	21
1.1 Olhando através das lentes de pesquisadora: problema da pesquisa, objetivos e sujeitos.....	21
1.2 Análise dos dados.....	30
1.3 Levantamento de pesquisas sobre o PNAIC.....	33
2.0 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PNAIC.....	50
2.1 Reflexões sobre as Políticas Educacionais no Brasil.....	50
2.2 Ensino Fundamental de Nove Anos.....	57
2.3 Contextualizando o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).....	61
2.3.1 Formação continuada de professores do ciclo de alfabetização e para os orientadores de estudo.....	63
2.3.2 Materiais didáticos (jogos, livros literários, cadernos de estudos).....	68
2.3.3 Avaliações sistemáticas.....	71
2.3.4 Gestão, mobilização e controle social.....	75
2.4 Algumas considerações	75
3.0 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE O PNAIC.....	77
3.1 Formação de professores ao longo da história	77
3.2 Alternativas de formação continuada: formação <i>em</i> rede e formação <i>de</i> rede.....	83
4.0 CATEGORIAS FINAIS POR MEIO DE ARTIGOS.....	89
4.1 Formação continuada do PNAIC: um espaço de constituição de saberes.....	91
4.1.1 A importância da formação continuada para a docência.....	94

4.1.1	Concepções das professoras alfabetizadoras sobre formação continuada.....	97
4.1.2	Saberes constituídos na formação continuada do PNAIC.....	101
4.1.3	Considerações Finais.....	110
4.2	Contribuições do PNAIC na prática pedagógica de professoras alfabetizadoras.....	113
4.2.1	Concepção de alfabetização e formação continuada do PNAIC.....	116
4.2.2	Contribuições do PNAIC na prática de professoras alfabetizadoras.....	119
4.2.3	Considerações Finais.....	131
4.3	Políticas educacionais e a regulação do trabalho docente.....	134
4.3.1	Políticas Educacionais para formação de professores.....	136
4.3.2	Regulação e o trabalho do professor.....	142
4.3.3	Percepções das professoras alfabetizadoras sobre o sistema de monitoramento do PNAIC.....	147
4.3.4	Considerações Finais.....	154
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
	REFERÊNCIAS.....	161
	ANEXO A – Roteiro Entrevista	169

APRESENTAÇÃO

As frases são as medidas de tempo
e o tempo tem essa missão
de criar e contar histórias.
Pedro Marodin

Guardamos em nós o mestre que tantos foram.
Podemos modernizá-lo, mas nunca deixamos de sê-lo.
Para reencontrá-lo, lembrar é preciso.
Miguel Arroyo (2000, p. 17).

Nesta seção narro de forma sucinta o caminho percorrido ao longo da minha trajetória profissional. Destaco minhas memórias significativas, que me marcaram e que foram contribuindo para a constituição de minha identidade profissional. Na medida em que vou tecendo essas memórias trago reflexões e meu olhar acerca destas experiências.

Sabe-se que a identidade dos docentes se forma por meio das vivências familiares, escolares e sociais atreladas aos conhecimentos da formação inicial e continuada. Comigo não foi diferente, ao relembrar minha trajetória pude perceber que os saberes que hoje tenho foram construídos e reconstruídos nessas experiências. Neste sentido, Tardif (2014) afirma que os professores se constituem por meio de saberes *experenciais, disciplinares, curriculares e profissionais*, ou seja, os saberes docentes são plurais advindos de fontes diversas, assim como também são *temporais*, visto que são adquiridos ao longo do tempo, considerando um tempo histórico específico.

Destaco aqui, minha trajetória a partir do ano de 2003, quando terminei o Ensino Fundamental e não tinha ideia de que profissão queria seguir. Na época, a informática estava em alta, as classes mais populares¹ estavam tendo mais acesso a computadores e minha família me incentivou a participar da seleção do Colégio Técnico Industrial Prof. Mario Alquati (CTI)², pois assim faria um curso técnico de informática juntamente com Ensino Médio, porém não passei na seleção. Então

¹ Cito as classe populares por ser pertencente a este grupo, sendo filha de comerciantes e tendo frequentado o ensino fundamental médio e superior em instituições públicas.

² Em dezembro de 2008, o CTI foi integrado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), o que possibilitou uma grande expansão, consequente a criação de novos cursos, oferecendo cursos integrados ao Ensino Médio e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja), técnicos e de licenciatura.

minha segunda opção foi o Curso Normal, incentivada pelos meus pais que achavam que ser professora era sinônimo de estabilidade, e também porque não queriam que seguisse os passos deles e trabalhasse no comércio. Hoje ao realizar leituras de autores como Arroyo, percebo que a profissão docente carrega a ideia de ascensão social, principalmente para as meninas de classe popular. De acordo com Arroyo (2000, p.128) “a imagem feminina do magistério corresponde à realidade da adolescente, da jovem, da mulher das camadas populares.”. Eu me encaixava nessas características de classe e gênero, era uma adolescente de classe média baixa, que mesmo nova, com 14 anos, necessitava me inserir no mercado de trabalho. A tese de Vieira (2012) contribui com essa ideia, pois ao realizar um estudo sobre o pertencimento dos estudantes ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande, constatou a presença feminina o que evidencia a feminização do magistério, destacando que “A feminização do magistério ocorreu a partir de mudanças sociais, políticas e econômicas, fruto do advento do capitalismo e da reestruturação da sociedade que provocou a inserção das mulheres no mercado de trabalho.” (VIEIRA, 2012, p. 85).

Sendo assim, me inscrevi no Instituto Estadual de Educação “Juvenal Miller”. Comecei a me identificar com a profissão, por meio das horas complementares que abrangiam observações, monitorias e principalmente substituições de professoras. Enfim, “ser” professora era a profissão que escolhera. Paraphraseando Arroyo (2000) não poderia escolher a profissão apenas por ser algo alcançável ou a única escolha possível, mas sim por ter uma identificação com o papel desempenhado. E foi o que aconteceu, me identifiquei com a profissão, estava realizada pessoalmente e profissionalmente.

Quando cheguei no 3º ano do Curso Normal, o curso passou por uma reformulação, foram acrescentadas algumas disciplinas e em consequência passou para quatro anos e meio, ao invés de três. Contudo, para os estudantes que quisessem prestar vestibular seria dado o diploma de Ensino Médio ao final do 3º ano e após terminar o último ano do curso, seria dado o Título de Professora da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Então, resolvi prestar vestibular para Pedagogia, pois ao longo do Curso Normal fui constituindo com perfil de professora de Anos Iniciais e de Educação Infantil.

No final de 2006 fiz o vestibular para o curso Pedagogia Licenciatura Diurna da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, fui aprovada. Em 2007 iniciaram as

aulas da universidade no turno da manhã e a tarde fazia os estágios do Curso Normal. Formei-me no Curso Normal, em setembro deste ano e em seguida, comecei a trabalhar à tarde em uma escola de Educação Infantil, nesta escolinha além de lecionar, após dois meses de trabalho recebi uma proposta para trabalhar como Promotora de Vendas teria carteira assinada e o salário era melhor. Eram apenas quatro meses, então resolvi trabalhar no comércio, já que proporcionava melhores condições de trabalho. O salário era o que me mantinha estudando, pois ele subsidiava o vale transporte, as fotocópias e os livros necessários. Além de auxiliar economicamente, queria ter outra experiência de trabalho para saber se realmente queria ser professora por opção e não apenas por incentivo da minha família.

Em março de 2008 cursando o 2º ano do curso de Pedagogia, surgiu a oportunidade de uma bolsa trabalho no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC/FURG³. Particpei da seleção e trabalhei durante todo o ano junto com as professoras do 1º ano dos Anos Iniciais, foi o primeiro contato que tive com o 1º ano⁴, convivi com três professoras bem distintas em suas concepções de educação e proposta para o 1º ano. Identifiquei-me com o trabalho desenvolvido pela professora Mara Rúbia Pedroso, aprendi muito com ela, com certeza foi uma referência. Aprendemos e nos espelhamos em nossos professores ou em outras experiências, segundo Arroyo (2000) as *imagens* destes profissionais nos acompanham como *primeiras aprendizagens*. De fato, os professores pelos quais passamos deixam marcas, algumas nos lembram o que não queremos fazer em nosso trabalho, outras o que queremos repetir. Essa experiência me fez querer trabalhar com o 1º ano e sonhar em prestar concurso e trabalhar em uma escola.

Ainda neste ano fui bolsista voluntária em projetos de extensão no CEP-RUA – FURG⁵, no projeto do Núcleo de Estudos e Atenção as Famílias – NEAF, no

³ O CAIC – Centro de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente está inserido dentro da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande, a qual tem um acordo firmado com a Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Sua administração (administrador e diretor), assim como pedagogos são vinculados à universidade e a vice direção, os coordenadores, os professores, o secretário e o bibliotecário são municipais.

⁴ Em 2006 foi aprovada a Lei nº 11.274/2006, que aumentou um ano no ensino fundamental sendo que as crianças de 6 anos que frequentavam a Educação infantil passaram a ter matrícula obrigatória no 1º ano do ensino fundamental, porém vale ressaltar que este não se caracterizaria como a antiga primeira série.

⁵ Centro de Estudos e Pesquisa sobre Meninos e Meninas de Rua.

“Programa de Educação Familiar: reflexões sobre práticas educativas parentais” e no “Programa de Intervenção Psicoeducacional”, assim como no projeto “Elaboração de uma coletânea de atividades envolvendo consciência fonológica” do Instituto de Letras e Artes – ILA - FURG. Neste ano, tentei participar de tudo que conseguia, estava em busca de diversas experiências, principalmente as experiências educativas fora do ambiente escolar, tendo em vista que já tinha a experiência escolar como bolsista no CAIC. Os projetos do CEP-RUA possibilitaram vivenciar atividades educativas em outros espaços, que não o escolar.

Dentre as vivências que tive na Universidade, estão as recordações da minha participação, enquanto 2ª tesoureira no Diretório Acadêmico de Pedagogia Paulo Freire – DA, na gestão “Pedagogia para quê?” no ano de 2009 e de bolsista na Feira do Livro da FURG em 2009 e 2010, na Brinquedoteca. Minha participação no DA de Pedagogia foi rápida, pois estava no final do curso, assim como as outras colegas da chapa. Tínhamos diversas ideias, mas apenas conseguimos “reabrir” o diretório e organizar a semana acadêmica “Que currículo? Que pedagogia?”, a qual propôs aos acadêmicos pensar e dialogar o novo currículo do curso de Pedagogia.

Outra recordação que me marcou bastante foi minha experiência como estagiária na Escola de Educação Infantil Sesquinho. Nesta escola aprendi muito, desconstruí muitas concepções que tinha como “certas”, foi uma experiência muito rica e repleta de aprendizagens. Minha visão da Educação Infantil mudou e pude relacionar o que aprendia na universidade com as vivências.

Em 2010 fui chamada no Concurso da Prefeitura do Rio Grande, para atuar como professora no 3º ano dos Anos Iniciais. Fui bem acolhida na escola que me enviaram, uma escola com uma proposta baseada nos projetos de aprendizagem e que garantia o espaço e o lugar da formação continuada dos professores. Todo esse movimento aconteceu no último ano da graduação, consegui conciliar os dois: trabalho e estudos, acabei fazendo o estágio na minha própria turma. Considero esse entrelaçamento positivo para a minha constituição, na medida em que pude perceber que teoria e prática andam juntas e desmistificar a ideia, de que a teoria não funciona na prática.

Em 2011, me inscrevi na Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, pois além dos horários se adaptarem ao meu trabalho, já que estava 40 horas na prefeitura, a pós - graduação me auxiliaria a fazer intervenções e observar com um olhar mais atento as dificuldades das crianças. Ao entrar na sala de aula de

3º ano como regente me deparei com crianças com diferentes níveis de aprendizagem e algumas com mais dificuldade de aprender do que outras e, no movimento de querer qualificar o trabalho desenvolvido com elas, a escolha pela Psicopedagogia surgiu como o caminho ideal.

Após terminar a especialização escrevi projetos para o Mestrado em três anos consecutivos (2012, 2013 e 2014), mas nunca me inscrevi de fato, pois acredito que porque não tinha segurança e nem convicção do que realmente queria pesquisar. Continuei participando de cursos, seminários e diversos eventos, por sentir necessidade de estar em constante formação. Acredito que esse movimento que nos faz crescer, construir e reconstruir nossos conceitos e concepções.

Dentre os cursos que participei estão o Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ambos ofertados pelo Governo Federal, tendo como público - alvo professores alfabetizadores. Sempre que aparecia uma oportunidade de curso me inscrevia, principalmente envolvendo a alfabetização, pois tenho me dedicado atualmente ao trabalho com o 1º ano. Hoje, trabalho como professora da rede municipal na escola que abriu suas portas na minha graduação, o CAIC. E, assim como, em outras escolas existem muitos desafios a serem superados, especificamente a dificuldade na leitura e na escrita.

Participei da formação do PNAIC desde seu início em 2013, vejo fragilidades, mas também potencialidades e tenho muitos questionamentos sobre o mesmo. Observo e ouço meus pares, principalmente as professoras do 3º ano, aflitas com a reprovação e a diferença de níveis de leitura e de escrita das crianças de suas turmas. Tenho ouvido relatos de vivência dos professores que atuam com o 3º ano pedindo para trocar de ano, devido o desgaste e o peso da reprovação que recai sobre eles, já que com a proposta de progressão continuada, as crianças têm os três primeiros anos para se alfabetizarem, consolidando seu aprendizado ao final do 3º ano.

Contudo, ao longo de minha trajetória profissional senti a necessidade de ir além da minha prática e de sua reflexão, vontade de ser uma professora pesquisadora que pensa e estuda sobre a educação. Tardif (2014) defende a ideia dos professores como colaboradores ou como copesquisadores, não se resumindo a objetos de pesquisa, mas sim como sujeitos de conhecimentos e produtores de saberes. Indo ao encontro a essa ideia, pretendo ser reconhecida como uma produtora de saberes, o mestrado é a oportunidade de me constituir enquanto uma

professora pesquisadora. Então, surgiu meu interesse em pesquisar sobre a formação continuada do PNAIC, por meio do olhar de professores participantes. Sendo assim, tenho como objetivo geral compreender as percepções de professoras alfabetizadoras sobre o processo de formação continuada desenvolvido no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município do Rio Grande/RS.

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como finalidade compreender as percepções de professoras alfabetizadoras sobre o processo de formação continuada desenvolvido no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município do Rio Grande/RS.

A intenção de investigar uma política de formação continuada surgiu pelo fato da temática estar atrelada a nossa trajetória no campo educacional, enquanto professoras da rede pública. Pensar e refletir sobre a formação continuada e políticas que a promovam, torna-se necessário diante de tantas mudanças e a complexidade que permeiam a educação.

Para fins de uma melhor compreensão o trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo desta dissertação, intitulado **Caminhos Metodológicos**, são apresentados os objetivos, o problema de pesquisa, é apresentado como foi desenvolvida a pesquisa, as escolhas metodológicas, os sujeitos estudados e os caminhos utilizados para produzir e analisar os dados.

No segundo capítulo **Políticas Públicas e o PNAIC**, são apresentadas problematizações sobre as políticas públicas educacionais no Brasil mostrando suas relações com as atuais reformas educacionais e o programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, destacando a influência de organismos internacionais multilaterais nas reformas implementadas pelo Governo Federal. Além de apresentar o contexto em que surgiu o PNAIC e explanar sobre sua proposta e seus eixos de atuação.

No terceiro capítulo **Formação continuada de professores: reflexões sobre o PNAIC**, dialoga sucintamente sobre as mudanças na formação de professores ao longo da história até chegar à atualidade e articulamos com as propostas do PNAIC, as metas do Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares para Formação Inicial e Continuada. Abordando mais especificamente sobre a formação *em rede* e *de rede*, situando em qual das duas propostas o PNAIC se encaixa trazendo as relações com as políticas brasileiras.

No quarto capítulo **Categorias finais por meio de artigos**, contém a análise dos dados da pesquisa, os quais foram divididos em três artigos de acordo com as seguintes categorias finais: (1) Formação continuada e os saberes docentes, (2)

Contribuições do PNAIC para a prática pedagógica e (3) Sistema de monitoramento e a lógica da regulação.

Ao concluir este estudo, destaca-se que o PNAIC teve limites que abarcam uma política implementada em escala nacional. No entanto, mesmo com as suas limitações percebemos que as formações contribuíram para o trabalho pedagógico das professoras alfabetizadoras, assim como para o processo de alfabetização das crianças.

1.0 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Um dia me disseram
Que as nuvens não eram de algodão
Um dia me disseram
Que os ventos às vezes erram a direção

Humberto Gessinger

A música de Gessinger demonstra um pouco do meu sentimento sobre o mestrado e a relação com a pesquisa, pois mesmo atuando enquanto professora nunca questionei as políticas educacionais e se as propostas vinham de forma vertical. De certa forma, por meio da minha ingenuidade, posso dizer que parecia que “as nuvens eram feitas de algodão”. Com as disciplinas do mestrado e as leituras para a dissertação comecei a ter um olhar mais crítico e problematizador. Penso que enquanto cidadãos, não só como professores, devemos ir além do que podemos enxergar e do que é divulgado nos meios de comunicação, é preciso um olhar mais crítico acerca dos fenômenos sociais.

Neste capítulo dialogo sobre o processo de pesquisa que desenvolvi ao longo do mestrado e na produção desta dissertação. A pesquisa teve como temática investigar as percepções de professoras alfabetizadoras que participaram do processo de formação do PNAIC. Assim, apresento o problema que movimenta e direciona este estudo, os objetivos, os sujeitos e a metodologia escolhida para análise dos dados.

1.1 Olhando por meio das lentes de pesquisadora: problema da pesquisa, objetivos, metodologia e sujeitos

Realizar uma pesquisa não é tarefa fácil, principalmente para alguém que nunca vivenciou essa experiência na graduação, não por falta de oportunidades, mas por necessidades e escolhas que me levaram a outros rumos. Mas após anos, senti necessidade de vivenciar a experiência da pesquisa, já que me considero uma professora pesquisadora e reflexiva. Não quero apenas reproduzir conhecimentos, mas quero me apropriar desses conhecimentos analisando-os, refletindo-os e

resignificando-os de acordo com meus saberes. Desta forma, coloco as lentes de pesquisadora para enxergar o que outrora olhava, mas não enxergava, pois no início da profissão apenas refletia sobre minha prática pedagógica e pouco sobre as políticas que vinham de forma vertical e a conjuntura política, econômica e social que produzem as políticas que vivenciamos e estamos submetidos.

Estar professora alfabetizadora movimentou meu pensamento para pensar diariamente sobre os desafios e a complexidade que permeiam o sistema educativo, neste estudo a partir do contexto das políticas educacionais voltadas para a formação continuada de professores alfabetizadores, mais especificamente do PNAIC, me propus, juntamente com a orientadora Suzane, a pesquisar este programa a partir do olhar das professoras alfabetizadoras, mas antes apresento textos que problematizam as políticas educacionais voltadas para a formação continuada de professores dentro do contexto brasileiro. Sendo assim, a partir deste ponto optamos por escrever em terceira pessoa, pois este trabalho é uma construção de ambas, além de estar permeado de sugestões da banca.

Este estudo foi desenvolvido no campo da pesquisa qualitativa, pois possibilitou explorar os diferentes pontos de vista sobre o tema estudado. De acordo com George Gaskell (2002) a verdadeira finalidade da pesquisa qualitativa não é contar as opiniões ou as pessoas, mas sim explorar o espectro de opiniões e representações sobre o assunto estudado.

Neste sentido, explica Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das reações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p.21)

Indo ao encontro dessas ideias Silverman destaca que:

O principal ponto forte da pesquisa qualitativa é a capacidade para estudar fenômenos simplesmente indisponíveis em qualquer lugar. Os pesquisadores quantitativos estão corretamente preocupados em estabelecer correlações entre variáveis. No entanto, embora sua abordagem nos diga muito sobre as idas e vindas de alguns fenômenos (por exemplo, aconselhamento), ela precisa se satisfazer

com uma definição puramente “operacional” do fenômeno e não tem os recursos para descrever como esse fenômeno é localmente constituído. (SILVERMAN, 2009, p.51)

Deste modo, a pesquisa qualitativa possibilitou compreendermos a formação continuada do PNAIC, para além do que está escrito nos documentos, mas sim a partir dos diferentes pontos de vistas das professoras que participaram dos encontros de formação, possibilitando aproximações entre o que está escrito nos documentos e o que está sendo vivenciado na realidade.

Os autores Bogdan e Biklen apontam que a investigação qualitativa pode ser empregada de duas formas:

[...]. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas as situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN e BIKLEN, 2006, p. 134).

Sendo assim, a presente dissertação teve como problema de pesquisa: “Quais as percepções de professoras alfabetizadoras do município de Rio Grande sobre o processo de formação continuada proposto pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?” Para tanto, com a intencionalidade de responder esse problema, tivemos como objetivo compreender as percepções de professoras alfabetizadoras sobre o processo de formação continuada desenvolvido no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município do Rio Grande/RS.

Objetivos específicos:

- Compreender as contribuições da formação continuada do PNAIC para a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras.
- Compreender os saberes docentes que estavam presentes na formação continuada do PNAIC;
- Analisar os processos de regulação e controle do trabalho docente que permeavam a proposta do PNAIC.

Para desenvolvimento da pesquisa, após, qualificação foi sugerido que realizássemos entrevistas orais com duas professoras de cada turma de formação do PNAIC, porém devido ao tempo do mestrado ser restrito, optamos por realizar entrevistas qualitativas com uma representante de cada turma.

Desta forma, para compreender as percepções das professoras alfabetizadoras sobre o processo de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, utilizamos como metodologia:

A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (GASKELL, 2002, p. 65)

Os sujeitos escolhidos para participar da pesquisa foram as professoras alfabetizadoras que participaram dos encontros de formação continuada do programa PNAIC no município do Rio Grande situado no sul do Rio Grande do Sul no período de 2013 a 2015, sendo que todas são professoras de escolas municipais. O município do Rio Grande conta com 74 escolas municipais, sendo destas 14 escolas de Educação Infantil.

Para chegar aos sujeitos da pesquisa entramos em contato com a representante do Núcleo de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação – SMEd, que passou o número de professores cursistas com 75% ou mais de frequência:

Quadro 1 - Número de professores que participaram do PNAIC no município de Rio Grande – RS

Ano	Número de professores
2013	229
2014	184
2015	109

Fonte: SMEd

A partir da tabela podemos afirmar que o número de professores participantes do curso diminuiu consideravelmente com o passar dos anos. Essa redução no número de participantes pode ser resultado de vários aspectos, entre eles que no primeiro ano do programa era obrigatória à participação de todos os docentes do ciclo de alfabetização e nos outros anos a obrigatoriedade foi retirada, outro aspecto foi que nos anos de 2014 e 2015 houve atraso no início das formações, não sendo iniciado no começo do ano letivo, ainda pode ter contribuído o fato das formações não ocorrerem na hora atividade dos docentes e sim em outros turnos, no caso noturno. Porém, não temos como afirmar o real motivo que levou a diminuição da participação dos professores no PNAIC, pois não investigamos tal situação. O número de professores que participaram efetivamente do PNAIC é diferente do número de professores cadastrados no Sistema de Monitoramento e Controle - SIMEC⁶, pois no sistema eram cadastrados todos os professores da rede municipal que atuavam com classe de alfabetização, mas nem todos participaram do curso.

Em Rio Grande as formações do PNAIC foram organizadas em turmas por pólos, nos quais agregaram professores de escolas próximas. Na sequência apresentamos o quadro de organização dos pólos e as escolas que os constituem.

Quadro 2 - Pólos escolas

PÓLOS	ESCOLAS
1	Viriato Corrêa, Maria da Graça Reyes, Admar Corrêa, Carmem Baldino, Navegantes, Helena Small Fraternidade e Ramiz Galvão.
2	França Pinto, Oscar Moraes , Maria Lúcia Luzzardi, Clemente Pinto, Cipriano Porto Alegre, Frederico E. Buchholz, Nilza Gonçalves, Escola Viva, Casa da Criança Dr. Augusto Duprat e Barão do Rio Branco
3	Maria da Glória, CAIC, Lyons Clube, Castelo Branco, Zelly Esmeraldo, Assis Brasil, Valdir Castro, João de Oliveira e Daisy Pagel.
4	Marília Rodrigues, Anselmo Dias Lopes, Altamir de Lacerda, Manoel Mano, Porto Seguro, Eva Mann, Verenice, Roque Aíta, Mate Amargo e Zenir de Souza Braga.

⁶ Sistema do Ministério da Educação, que permite planejar o orçamento público referente aos gastos com a educação pelo Governo Federal.

5	Ana Neri, Peixoto Primo, Wanda Rocha, Dolores Garcia, Eliézer Rios, Deborah Sayão, Vovó Zoquinha e EMEI Querência.
6	Vila da Quinta, Antônio Carlos Lopes, Coriolano, Olavo Bilac, Bento Gonçalves, Maria Angélica, Cristóvão P. de Abreu e Alcides Maia.
7	Pedro Osório, Sylvia Centeno, Apolinário, Nilo da Fonseca, Coração de Maria, Aurora Cadaval, Franklin Roosevelt, Argemiro Dias Lopes, Liberato Salzano, Renascer, Humberto de Campos, Alba Olinto e Luiza Tavares Scmidt.
8	Jayme Monteiro, Rui Poester, EBAHL, Dom Pedro, Tia Luizinha, São João, São Miguel e Nei Amado Costa.

Fonte: Pesquisadora

A partir dos dados coletados junto a SMEd, verificamos que no primeiro ano, do PNAIC em 2013, havia 12 turmas de formação já em 2015 totalizavam 10 turmas de formação. Considerando o número de turmas, de cursistas e o tempo para finalizarmos o mestrado, não seria possível através de entrevistas realizar a pesquisa com todos os participantes. Neste sentido, foram definidos critérios para seleção dos sujeitos pesquisados, o primeiro foi ter participado dos três anos de formação e o segundo estarem atuando em classe de alfabetização. Para encontrar os sujeitos com estas características, foi realizado novo contato com a SMEd a fim de buscar as informações sobre as turmas e professores alfabetizadores que atendiam o critério delimitado. Na SMEd fomos recebidas por uma representante do Núcleo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a qual forneceu as listagens dos professores de que participaram nos três anos de formação, no entanto conseguimos a listagem de oito turmas⁷, após analisarmos a listagem dos três anos, totalizamos 87 professoras que participaram nos três anos. Então, foi realizado contato com as escolas para mapear as professoras que ainda estariam trabalhando com classe de alfabetização, o número reduziu para 51 professoras. Destas, a partir de um terceiro critério, selecionamos uma de cada turma de formação e de escolas diferentes por meio de ordem alfabética, totalizando 8 professoras.

As professoras são de pólos e escolas diferentes e atuam com classes de alfabetização distintas sendo 3 com o 1º ano, 2 com o 2º ano e 3 com o 3º ano, como explicado anteriormente, cada professora representa uma turma de formação, as quais foram organizadas de acordo com os pólos. Optamos por utilizar esta

⁷ Nos documentos da SMEd estavam disponíveis as listagens de apenas oito turmas.

organização pois possibilitou abranger diferentes realidades de contexto e pontos de vistas sobre a formação do PNAIC.

Gaskell (2002), afirma que o pesquisador deve considerar um ponto-chave referente à quantidade de sujeitos pesquisados, destacando que “[...]. Um ponto-chave que se deve ter em mente é que, permanecendo todas as coisas iguais, mais entrevistas não melhoram necessariamente a qualidade, ou levam a uma compreensão mais detalhada.” (GASKELL, 2002, p. 70-71). O referido autor apresenta duas razões para justificar sua afirmação, a primeira, pois mesmo que haja diferentes opiniões e pontos de vista sobre a realidade, essas opiniões e representações não são únicas de cada sujeito, já que são interpeladas pelos processos sociais, podendo de certa forma tornar compartilhadas, as opiniões entre os sujeitos. A segunda razão refere-se à quantidade de “corpus” de análise, pois uma entrevista ao ser transcrita pode ficar muito extensa.

A entrevista qualitativa, que consta no anexo desta dissertação, foi realizada a partir de um roteiro que com questões abertas e flexíveis, para ao mesmo tempo em que atender ao questionamento central desta pesquisa irá possibilitar que o pesquisado se sinta livre se posicionar sobre as questões. Segundo Lüdke e André “Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.” (2013, p. 39). Bogdan e Biklen dialogam sobre a estruturação das entrevistas, expondo que “[...]. Mesmo que se utilize um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.” (2006, p. 135).

Referente o tipo de questões da entrevista Bridget Byrne propõe que:

[...]. As perguntas abertas e flexíveis podem obter uma resposta mais ponderada do que as perguntas fechadas e, por isso, proporcionam um melhor acesso às visões, às interpretações dos eventos, aos entendimentos, às experiências e às opiniões dos entrevistados... [a entrevista qualitativa] quando bem feita pode atingir um nível de profundidade e complexidade que não está disponível a outras abordagens particularmente baseados em levantamentos. (BRIDGET BYRNE, 2014, p. 182 apud SILVERMAN, 2009, p111).

A flexibilidade do roteiro deve ser a chave para não tornar a entrevista maçante e exaustiva e o local de encontro foi escolhido previamente por ambos, de forma a atender disponibilidades do pesquisador e do pesquisado. Cinco entrevistas foram realizadas nas escolas no momento da hora atividade das professoras⁸, duas entrevistas na casa das professoras e uma entrevista no shopping. As entrevistas duraram em média 12 minutos.

A partir da realização das entrevistas foi possível traçar um perfil dos sujeitos deste estudo. A seguir apresentamos cada professora, as quais foram numeradas de acordo com a ordem da entrevista.

Professora 1 – Atua há seis anos com classe de alfabetização tem a carga horária de 40 horas semanais em uma escola situada no Pólo 1, sendo que trabalha os dois turnos com 1º ano. Possui formação em Pedagogia Anos Iniciais e está com especialização em Psicopedagogia em andamento.

Professora 2 – Atua aproximadamente há dez anos com alfabetização, tem carga horária de 40 horas semanais em uma escola situada no Pólo 2, sendo que trabalha um turno com o 1º ano e no outro com Educação Infantil. Possui formação no Magistério, graduação em Pedagogia Séries Iniciais e 2º grau e pós-graduação em Gestão Escolar.

Professora 3 – Atua há doze anos com classe de alfabetização tem carga horária de 40 horas semanais em uma escola situada no Pólo 4, sendo que trabalha no Mais Educação e com 3º ano. Possui formação em Pedagogia e tem pós-graduação em Inclusão e Tecnologia da Informação e Comunicação.

Professora 4 – Atua há trinta e cinco com classe de alfabetização, nos primeiros dezoito anos com a antiga primeira série e atualmente com 3º ano, tem carga horária de 20 horas semanais em uma escola situada no Pólo 2. Possui formação em Magistério.

Professora 5 - Atua há nove anos com classe de alfabetização tem carga horária de 40 horas semanais em duas escolas situadas no Pólo 8, atuando com

⁸ Momento de planejamento, organização e atendimento as famílias, no qual o professor trabalha fora da sala de aula. No dia 1º de agosto o ministro da Educação, Aloizio Mercadante, homologou o Parecer nº 18/2012 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) que trata da jornada prevista na Lei Nacional do Piso do Magistério, Lei nº 11.738 de 2008. Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/homologado-o-parecer-no-182012-que-trata-da-hora-atividade-dos-professores>> Acesso em: 30 out de 2017.

Educação Infantil e 2º ano. Possui formação em Pedagogia e especialização em Ensino Lúdico.

Professora 6 – Atua há trinta e cinco anos com classe de alfabetização tem carga horária de 40 horas semanais em uma escola do campo situada no Pólo 6, sendo que em um turno trabalha na secretaria e em outro com 3º ano. Possui formação em Pedagogia.

Professora 7 – Atuou muitos anos com a antiga 1ª série, depois com Educação Infantil, após trabalhou um período de aproximadamente 4 anos com 3º ano e agora atua no 1º ano, em uma escola do campo situada no Pólo 6, tem carga horária de 40 horas, trabalhando um turno com 1º ano e o outro na biblioteca. Possui formação no Magistério, graduação em Letras Português e pós- graduação em Psicopedagogia.

Professora 8 – Atua há sete anos com classe de alfabetização tem carga horária de 40 horas semanais em duas escolas distintas, uma situada no Pólo 8 na qual trabalha com 5º ano e uma situada no Pólo 4 na qual trabalha com 2º ano. Possui formação no Magistério, graduação em Pedagogia Anos Iniciais e pós-graduação em Psicopedagogia.

A entrevista foi gravada e transcrita para possibilitar melhor análise dos dados, no entanto “[...] há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e validação do que foi efetivamente dito.” (LÜDKE E ANDRÉ, 2010, p.42-43), neste sentido, utilizamos um diário de campo onde realizamos anotações dessas comunicações não verbais e que auxiliaram no processo de compreensão das respostas e na análise dos dados.

Bogdan e Biklen utilizam o termo notas de campo, destacando que ao voltar de uma investigação qualitativa o pesquisador deve escrever o que aconteceu de forma extensa, precisa e detalhada.

Ele ou ela dão uma descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registrará ideias, estratégias, reflexões e palpites bem como os padrões que emergem. Isto são as *notas de campo*: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experimenta e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo. (BOGDAN e BIKLEN, 2006, p. 150).

No diário de campo, anotamos as percepções sobre o que estava sendo dito na entrevista, assim como registramos alguns pontos relatados pelas professoras alfabetizadoras após desligar o gravador.

1.2 Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada a partir da análise textual discursiva – ATD proposta por Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (2013).

Segundo Moraes e Galiazzi (2013) a análise textual se caracteriza a partir de um apanhado de documentos, os quais se denominam “corpus”. Ainda de acordo com os autores “Os textos que compõem o “corpus” da análise podem ser tanto produzidos especialmente para a pesquisa quanto podem ser documentos já existentes previamente.” (MORAES e GALIAZZI, 2013, p. 17). O “corpus” desta pesquisa são as transcrições das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras, assim como as anotações realizadas no diário de campo. De acordo com essa metodologia após leitura atenta do “corpus”, será realizada a desmontagem dos textos em fragmentos e depois a classificação deles por semelhança. Essa classificação possibilitará a construção dos metatextos, os quais são permeados pelas narrativas dos pesquisados, as ideias do pesquisador e a articulação com o referencial teórico.

A ATD é composta de três etapas principais a unitarização, a categorização e os metatextos. Abaixo explicaremos cada etapa, explanando como realizamos o processo de análise.

A **unitarização** consiste na desconstrução ou desmontagem do “corpus” em fragmentos, é importante salientar que esta leitura necessita do envolvimento do pesquisador e impregnação, sendo meticulosa, detalhada e aprofundada. “Da desconstrução dos textos surgem às unidades de análise, aqui também denominadas unidades de significado ou de sentido.” (MORAES e GALIAZZI, 2013, p. 18).

Desta forma, após realizarmos a transcrição das entrevistas iniciamos o processo de unitarização do corpus da pesquisa, como foi utilizada como metodologia a entrevista qualitativa algumas unidades se mantiveram a resposta da entrevista na íntegra, para que não se perdesse o sentido do pensamento das

professoras e outros poderão ser desmembrados em mais de uma unidade. Segue um exemplo de resposta que foi fragmentada por mudar o assunto:

Quadro 3 - Unitarização e títulos

<p>Conteúdo que não está de acordo com a realidade</p>	<p>Bom o conteúdo, o conteúdo vem da secretaria de educação. Eu acho que às vezes não está de acordo com o que a gente ta querendo dentro da escola, porque vem um conteúdo de 3º ano, o aluno tem até o 3º ano pra se alfabetizar e a gente tem aluno que não sabe nem o alfabeto, a gente está com o aluno já pedindo conta de dividir e de multiplicar, mas tu ainda não tem o aluno que sabe lê, então fica muito complicado.</p>
<p>Livros didáticos não ajudam</p>	<p>E os livros didáticos não ajudam nada nisso, pois os livros do 3º ano, eu não posso usar com o 3º ano, porque ele está muito além do conteúdo que eu to trabalhando na sala de aula.</p>

Fonte: Pesquisadora

Na primeira coluna do quadro estão os títulos das unidades e ao lado os fragmentos das mesmas, após esse processo lento e detalhado foram contabilizadas cento e treze unidades de significado. Neste processo, optamos por imprimir as entrevistas e ir cortando cada unidade de significado, na sequência fomos juntando as unidades por aproximação dos títulos e colocando em saquinhos. A partir destes títulos, foram criadas as primeiras categorias, que após foram agrupadas para a categorização final.

A **categorização** constitui-se a partir das relações que foram feitas entre as unidades de análise construídas no processo de unitarização, essas unidades foram classificadas e categorizadas de acordo com suas semelhanças. É relevante salientar que a categorização pode ser delimitada antes ou após a desconstrução, dependerá de cada pesquisador e do caminho que a pesquisa irá seguir. No caso, optamos por categorizar a partir das falas das professoras alfabetizadoras, sem perder de vista o problema da pesquisa que foi “Quais as percepções de professoras

alfabetizadoras do município de Rio Grande sobre o processo de formação continuada proposto pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?”.

Desta forma, as categorias iniciais foram organizadas em três categorias finais: (1) Formação continuada e os saberes docentes, (2) Contribuições do PNAIC para a prática pedagógica e (3) Sistema de monitoramento e a lógica da regulação.

Abaixo trazemos as categorias iniciais que constituíram as categorias finais:

1) Formação continuada e os saberes docentes:

- Reflexão sobre a prática
- Concepções de formação
- Vivências do PNAIC
- Formação do PNAIC
- Metodologia de trabalho
- Teoria x prática

2) Contribuições do PNAIC para a prática pedagógica:

- Estratégias pedagógicas
- Jogos pedagógicos
- Inovação
- Hora do Conto
- Fichas didáticas
- Avaliação

3) Sistema de monitoramento e a lógica da regulação:

- Sistema de monitoramento/regulação
- Atividades à distância
- Quadro de acompanhamento

A construção de **metatextos** foi a última etapa do processo de análise no qual, por meio da unitarização e da categorização, o pesquisador constrói os metatextos, os quais são permeados pelos sentidos e significados atribuídos pelo pesquisador a partir das categorias estudadas em diálogo com o referencial teórico. Neste sentido “Uma vez construídas as categorias estabelecem-se pontes entre elas, investigam-se possíveis sequências em que poderiam ser organizadas, sempre no sentido de expressar com maior clareza as novas intuições e compreensões atingidas.” (MORAES e GALIAZZI, 2013, p. 33). Vale ressaltar que para os autores todo esse processo deve ser **auto-organizado** e ir além da análise possibilitando

novas compreensões para que os resultados sejam originais e criativos. (MORAES e GALIAZZI, 2013, p. 12).

Nesta pesquisa optamos por construir os metatextos de uma forma um pouco diferenciada do que os autores sugerem, sendo assim, cada categoria final virou um artigo. Optamos por artigos, pois essa organização de análise já é utilizada em alguns programas de pós-graduação, possibilitando que as informações e os resultados da pesquisa estejam disponíveis com mais rapidez e facilidade, já que estes são enviados para periódicos, os quais são um meio de comunicação acadêmica, que oportuniza uma divulgação maior dos resultados do estudo.

Contudo, também há limites na escrita por artigos, pois os mesmos possuem suas regras e normas e algumas informações se tornaram repetitivas ao longo dos três artigos, pois é necessário situar a pesquisa, a qual será apresentada ao leitor como um “recorte” em forma de artigo. No entanto, mesmo com essa limitação, assumimos esse formato de organização, porque acreditamos que os resultados da pesquisa terão maior circulação acadêmica.

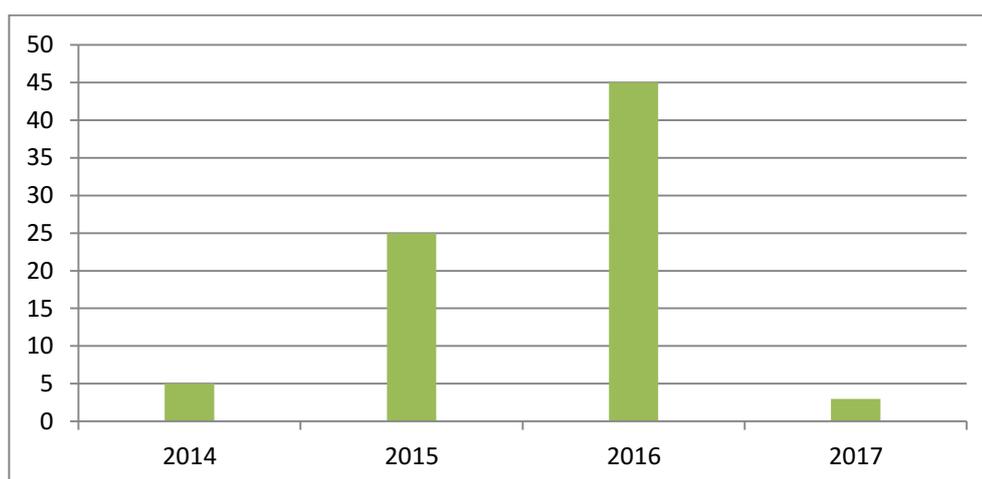
1.3 Levantamento de pesquisas sobre o PNAIC

Este estudo tem como propósito compreender as percepções de professoras alfabetizadoras sobre o processo de formação continuada desenvolvido no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município do Rio Grande/RS. Para tanto, consideramos relevante num primeiro momento buscar o que está sendo pesquisado e dialogado sobre a formação continuada proposta pelo programa, desta forma foi realizado um levantamento das produções acadêmicas. Destacamos que o objetivo não é fazer um estado da arte sobre o tema, mas sim encontrar os estudos que auxiliem na pesquisa bibliográfica e na construção de reflexões sobre o programa, bem como verificar o que vem sendo pesquisado sobre o tema.

Para tanto, realizamos uma busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES no mês de outubro de 2017. As palavras-chave utilizadas para busca foram Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa e PNAIC.

Na plataforma da Capes, na primeira busca com a palavra-chave “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” foram encontrados 783147⁹ trabalhos, devido a grande quantidade de palavras no nome do programa muitos foram os trabalhos encontrados, mas nem todos sobre o mesmo. Então, na segunda busca com a palavra-chave “PNAIC” utilizando os filtros a área de conhecimento EDUCAÇÃO e o tipo MESTRADO EM EDUCAÇÃO foram encontrados 80 trabalhos disponíveis, é relevante salientar que não havia trabalhos de Doutorado com a palavra-chave procurada e os anos disponíveis no refinamento dos resultados foram de 2014 a 2017. No gráfico abaixo, apresentamos a quantidade de dissertações encontradas em cada ano:

Gráfico 1 – Quantidade de dissertações no período de 2014 - 2017



Fonte: Banco de Teses & Dissertações CAPES.

Ao observar o gráfico percebemos que a maioria dos trabalhos publicados concentra-se em 2016, talvez pelo fato de tempo de término do estudo, aproximadamente dois anos no mestrado e o PNAIC ter início sua formação em 2013. Após realizar este levantamento, iniciamos a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave para procurar trabalhos que além de abordar a formação do PNAIC, tivessem o focando na prática pedagógica. Ao analisar os trabalhos de 2014, podemos afirmar que apenas três são sobre o PNAIC, trazendo pesquisas que tem

⁹ A nova configuração do sistema da plataforma Capes não permite restringir um período como filtro.

como corpus os cadernos de estudos, os documentos do PNAIC e um traz as entrevistas com professoras alfabetizadoras.

Em 2015, dos vinte e cinco trabalhos quinze tem relação com o PNAIC, dentre as temáticas destacamos: saberes experienciais, a influência do PNAIC na alfabetização, concepções de lúdico e de alfabetização, representações de identidade docente. Os corpus de análise variam entre narrativas, entrevistas e cadernos de estudos. Percebemos que neste ano os pesquisadores realizaram dissertações que não se detiveram apenas em pesquisas bibliográficas, mas articularam a outras metodologias, já que a formação já estava em andamento e possibilitava pesquisar outros aspectos para além da proposta do programa.

No ano de 2016, dos quarenta e cinco trabalhos, cinco não apresentam o PNAIC como foco, no entanto, o trazem em algum momento seja para analisar ou contextualizar a sua pesquisa. Os quarenta e dois trabalhos restantes tratam de diferentes temáticas atreladas ao PNAIC, tais como: salas multisseriadas no campo, o lugar dos coordenadores pedagógicos, avaliação, conquistas e desafios do PNAIC, possibilidades e rupturas, saberes metodológicos na matemática, prática pedagógica, política, implementação, profissionalização do professor alfabetizador, planejamento, trabalho com gêneros textuais, alfabetização, estudos de caso, linguagem, teoria x prática, mecanismos de legitimação e de controle, formação emancipatória, lógica da homogeneização, uso dos jogos didáticos, uso dos acervos literários e cultura escrita.

Após, esse levantamento fomos selecionando os trabalhos que consideramos que se aproximavam da pesquisa e que poderiam contribuir teoricamente.

Como exposto anteriormente, para realizar a seleção de trabalhos foram lidos os títulos, palavras-chave e quando necessário o resumo, após foram selecionadas 17 dissertações que se aproximam com esta pesquisa. Abaixo segue a tabela com as informações (título, autor, universidade e ano) das dissertações selecionadas.

Quadro 4 – Informações das dissertações

TITULO	AUTOR	UNIVERSIDADE	ANO
O lugar dos saberes	Marcia Inês	Universidade Regional	2015

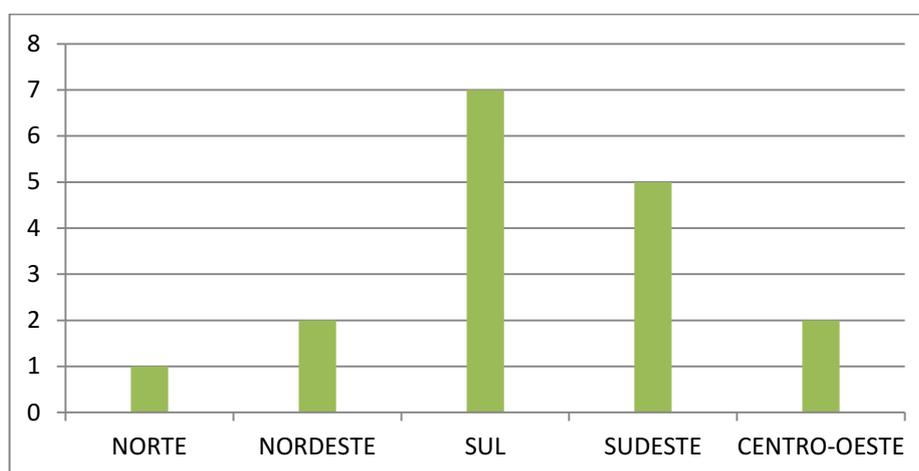
experenciais dos professores no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Maschio Santos	do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	
As influências do PNAIC na dinâmica do processo de alfabetização	Luciane Teresinha Munhoz Santiago	Centro Universitário La Salle	2015
Formação continuada de professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: do texto ao contexto	Claudia Figueiredo Duarte Vieira	Universidade Federal do Piauí	2015
O ideário teórico metodológico do PNAIC: possibilidades de rupturas no chão da sala de aula	Lilia Christiane Vanzeler Viana	Universidade Federal do Pará	2016
Narrativas de professores alfabetizadores sobre o PNAIC de alfabetização matemática	Edicleia Xavier da Costa	Universidade Federal do Paraná	2016
Que os professores da rede pública estadual do semiárido sergipano dizem sobre o PNAIC_eixo matemática São Cristóvão –	Ana Paula Aragão Ferreira	Fundação Universidade Federal de Sergipe	2015
O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas contribuições para os professores alfabetizadores no trabalho com os gêneros textuais	Delcia Cristina dos Santos de Souza	Universidade da Região de Joinville	2016
O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a ressignificação de práticas docentes em matemática de um grupo de professores em Palmas/TO	Loulou Hibráhim Elias	Universidade Luterana do Brasil	2016
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: uma abordagem crítica-reflexiva sobre a teoria e a prática no programa e as contribuições deste para a formação continuada dos professores em monte Negro/RO	Jozeila Bergamo	Universidade Federal de Rondônia	2016
O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e sua contribuição	Eliane Korn	Universidade da Região de Joinville	2016

aos professores alfabetizadores sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA)			
Práticas de alfabetizadoras em formação pelo PNAIC: estudo do uso dos acervos de leitura	Regiane Pradela Da Silva Bastos	Universidade Federal de Mato Grosso	2016
A formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e a prática dos professores alfabetizadores no município de Rio Azul – PR	Andrea de Paula Pires	Universidade Estadual do Centro-Oeste	2016
O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – (PNAIC/2013) e os professores do município de Castelo – ES	Regilane Gava Lovato	Universidade Federal de Minas Gerais	2016
Docências, crianças e políticas de alfabetização/letramento: entre capturas e possibilidades nas escolas municipais de Arroio do Tigre/RS	Rosmeri Hermes	Universidade de Santa Cruz do Sul	2015
Alfabetização e diversidade: o trabalho do professor frente a salas de aulas compostas por alunos com diferentes conhecimentos e experiência	Adriana Rodrigues da Rocha	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2014
Por trás do currículo oficial, que geometria acontece? Um estudo sobre os saberes anunciados nas narrativas de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresentada pelo candidato	Eduardo Morais Junior	Universidade Federal de São Carlos	2015
Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de São Paulo: proposições e ações	Thaís Sodré Manzano	Universidade Católica de São Paulo	2014

Fonte: Pesquisadora

A partir da tabela podemos observar que há uma diversidade de enfoques dentro da temática do PNAIC, mesmo se tratando de trabalhos que pesquisem sobre a prática de professores alfabetizadores. Vale destacar as regiões que estas dissertações foram produzidas, de forma a compreender qual região tem feito mais estudos sobre as práticas de professores alfabetizadores a partir da formação continuada do PNAIC. No gráfico a seguir se percebe que a região Sul detém o maior número de trabalhos sobre a prática pedagógica de professores alfabetizadores, vale ressaltar que este número é a partir dos critérios utilizados no refinamento do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Gráfico 2 – Dissertações por região



Fonte: Banco de Teses & Dissertações da CAPES

A partir dos dados apresentados no gráfico percebemos que as regiões com maior número de pesquisas sobre o tema investigado são as regiões Sul e Sudeste. Por meio destes dados poderíamos inferir dois aspectos, o primeiro que esse dado é resultado das duas regiões possuírem o maior número de programas de pós-graduação *Strictu Senso* ou ainda, que talvez esses dados possam estar associados as taxas de analfabetismo no Brasil, pois de acordo com informações da Assessoria de Comunicação Social do portal do Ministério da Educação¹⁰:

¹⁰ Texto: Analfabetismo no país cai de 11,5% para 8,7% nos últimos oito anos . Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34167>>. Acesso em 30 de out. 2017.

De 2004 a 2014, a região Nordeste teve a maior redução do analfabetismo, em 5,8 pontos, passando de 22,4% para 16,6% de sua população, mas ainda é a região com o maior número de analfabetos. A região Norte teve uma redução de 4 pontos, de 13% para 9%; o Centro-Oeste, 2,7 pontos (de 9,2% para 6,5%), o Sudeste, 2 pontos (6,6% para 4,6%) e o Sul, de 1,9 ponto (de 6,3% para 4,4%). (2014)

Ao cruzar as informações afirmamos que a região que mais produziu trabalhos sobre a prática pedagógica de professores alfabetizadores é a que menos reduziu seu índice de analfabetismo nos anos de 2004 a 2014, conforme informação do Ministério da Educação. Seria esse um fator influenciador na escolha das temáticas nas pesquisas da região Sul?

Cabe destacar, que as outras regiões também realizam pesquisas sobre alfabetização, porém com outros enfoques. Na oportunidade, destacamos quatro grupos que dialogam e realizam pesquisas sobre alfabetização, os dois primeiros por terem participado das formações do PNAIC e o terceiro por estar situado na universidade que realizou a formação município pesquisado nesta dissertação e o quarto por também ter realizado a formação na região Sul.

A região Nordeste estava presente no processo de formação do PNAIC, na medida em que construíram materiais (jogos) que foram distribuídos para as escolas; fizeram vídeos com práticas pedagógicas, os quais eram usados nos encontros de formação e estavam nos relatos de experiência apresentados nos Cadernos de Formação. Como exemplo, trazemos o Centro de Estudos e Educação e Linguagem – CEEL, da Universidade Federal de Pernambuco que produziu a Caixa 10 jogos que foi distribuída no PNAIC, assim como produziu os vídeos discutidos na formação.

Na região Sudeste, destacamos o Centro de Alfabetização e Leitura - CEALE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que se tornou referência nacional nos estudos sobre alfabetização, realizando formação continuada de professores da rede básica, discutindo temáticas como: materiais didáticos, avaliação e desenvolvimento curricular. O CEALE também realizou formações do PNAIC através de palestras nos anos de 2013, 2014 e 2015.

Na região Sul, ao longo dos anos de 2013 a 2017, a Universidade Federal de Pelotas - UFPEL coordenou o PNAIC e realizou a formação continuada de professoras alfabetizadoras de alguns municípios do Rio Grande do Sul, inclusive na

cidade do Rio Grande. O município de Pelotas fica próximo ao município do Rio Grande, no qual acontece a presente pesquisa, nele se situa a UFPEL que tem um Observatório de Educação – OBEDUC PACTO, o qual faz pesquisas sobre o PNAIC desde 2014. Este observatório é coordenado pela professora Marta Nörbner e realiza pesquisas, principalmente tendo como sujeitos os orientadores de estudos do PNAIC. Em 2017, o OBEDUC lançou o e-book “PRÁTICAS DE FORMAÇÃO E DE ENSINO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: Relatos de experiência de orientadoras de estudo do PNAIC - UFPEL”, tendo como organizadores Carmem Regina Gonçalves Ferreira, Marta Nörbner e o Antônio Maurício Medeiros Alves. O livro traz relatos de experiência de algumas orientadoras de estudos do PNAIC, sendo dividido em duas seções, a primeira “Práticas de formação” e a segunda “Práticas no ciclo de alfabetização”.

Ainda na região Sul, a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, juntamente com a UFPEL desenvolveu as formações do PNAIC. De acordo com a página online do PNAIC de UFSM¹¹

Na edição 2012/2013, as ações do PNAIC, sob responsabilidade da UFSM, na área de Alfabetização e Linguagem, contemplaram a formação de 8.600 professores alfabetizadores da rede pública municipal e estadual do RS, 541 professores orientadores de estudo e 20 professores formadores com a participação de 325 municípios que fizeram adesão ao PACTO em 2013. No ano de 2014, na área de Alfabetização Matemática, a Universidade Federal de Santa Maria contemplou aproximadamente a formação de 8.143 professores alfabetizadores da rede pública municipal e estadual do RS, 552 professores orientadores e 42 professores formadores com a participação de 324 municípios. No ano de 2015, com o início do trabalho interdisciplinar, participaram do programa aproximadamente 8.143 professores alfabetizadores, 546 orientadores de estudos e 20 professores formadores com a participação de 332 municípios. Para 2016 a previsão é que se mantenham os dados e ocorra a adesão dos municípios que não o fizeram nas etapas anteriores.

A equipe do PNAIC da UFSM é constituída pela: coordenadora geral Prof.^a. Dr.^a. Helenise Sangoi Antunes, coordenadora adjunta Prof.^a. Dr.^a. Débora Ortiz de Leão e coordenadora adjunta Prof.^a. Dr.^a. Graziela Franceschet Farias.

Retornando as pesquisas no Banco de Teses & Dissertações da CAPES, as pesquisas selecionadas tratam da prática dos professores alfabetizadores, no entanto partem de aportes teóricos distintos. Então, o que dizem os estudos sobre a

¹¹ Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/pactonacional/index.php/sobre>>. Acesso em 23 abr. 2018.

relação da formação continuada do PNAIC com a prática pedagógica dos professores participantes?

A dissertação intitulada **“Por trás do currículo oficial, que geometria acontece? Um estudo sobre os saberes anunciados nas narrativas de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”** de Eduardo Moraes Junior (2015) teve como fundamentação teórica das narrativas das professoras alfabetizadoras, os autores Cunha (1997), Souza (2006) e Galvão (2005). Seu objetivo era identificar os saberes docentes do grupo de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º o 3º ano), o qual se assentou na tríade: saberes docentes, currículo e ensino de geometria. O pesquisador destacou a importância da valorização do saber experiencial e a da atitude reflexiva do professor no processo de formação continuada de professores, destacando que é fundamental que mais pesquisas aconteçam nesse âmbito.

A dissertação de Edicleia Xavier da Costa (2016) **“Narrativas de professores alfabetizadores sobre o PNAIC de alfabetização matemática”**, também trabalhou com narrativas de professores alfabetizadores, concluindo que a formação do PNAIC voltada para a matemática contribuiu de forma positiva para a prática de professoras alfabetizadoras. Outra dissertação de cunho narrativo foi a de Claudia Figueiredo Duarte Vieira (2015) **“Formação continuada de professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: do texto ao contexto”**, a qual revelou que a formação continuada além de contribuir com a prática docente reinventou os saberes dos professores envolvidos no estudo.

Ainda a dissertação **“O lugar dos saberes experienciais dos professores no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”** de Márcia Inês Maschio dos Santos (2015) buscou apresentar qual o lugar dos saberes experienciais dos professores alfabetizadores nas formações do PNAIC entre os anos de 2013 e 2014. Em seus resultados a pesquisa demonstrou que o lugar dos saberes dos professores aparece em três momentos: 1) o que se lê – relatos de experiências de professores nos cadernos de formação, 2) o que vê e ouve – partilha de saberes nos momentos de socialização dos encontros, 3) o que se diz – valorização e reconhecimento das vivências dos professores alfabetizadores. Santos concluiu que o programa vai além do reconhecimento dos saberes experienciais dos professores, mas possibilita momentos de reflexão sobre a prática.

Os estudos de Tardif (2014) defende que a formação do professor é constituída de saberes curriculares, disciplinares e experienciais. E que esses saberes em conjunto constituem os saberes profissionais dos professores. Desta forma, a formação continuada não se constitui apenas com aspectos teóricos, se faz necessário considerar os saberes experienciais dos professores, pois como visto nas duas pesquisas, trazer a experiência possibilita a reflexão sobre a prática, além de valorizar e reconhecer os saberes construídos pelos professores ao longo de sua carreira. Neste sentido, Tardif expõe:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, devemos admitir que a prática deles não é somente um espaço de produção de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço da produção de saberes específicos oriundos desta mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. (TARDIF, 2014, p. 234).

Nessa direção a dissertação de Rosméri Hermes (2015) **“Docências, crianças e políticas de alfabetização/letramento: entre capturas e possibilidades nas escolas municipais de Arroio do Tigre/RS”**, expõem que as ações e práticas pedagógicas devem ir além de mera operacionalização, de apenas saber uma técnica, mas sim de um profissional sensível que partilhe experiências de vida. Baseia-se no conceito de complexidade de Edgar Moran e busca refletir sobre a complexidade que permeia os processos de escolarização das crianças, no que se refere à alfabetização/letramento propostas por programas e acordos governamentais.

Luciane Teresinha Munhoz Santiago (2015) em sua dissertação **“As influências do PNAIC na dinâmica do processo de alfabetização”** discutiu que a formação do PNAIC, no contexto em que pesquisou, observou práticas bem sucedidas onde a formação superou a aplicação de uma técnica. Da mesma forma, a pesquisa da Andrea de Paula Pires (2016) **“A formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e a prática dos professores alfabetizadores no município de Rio Azul – PR”** possibilitou:

A análise dos discursos dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores participantes desta pesquisa permite

inferir que a formação continuada do PNAIC tem apresentado resultados satisfatórios. Segundo esses participantes, os conhecimentos e práticas discutidas nos encontros de estudo, o material didático, mesmo necessitando ser adaptado à realidade, e formato desta política, têm conduzido a possibilidades de reflexão, aperfeiçoamento e o repensar das práticas em sala de aula. Da mesma forma, esta política contribuiu para a compreensão de que os encontros juntos aos seus pares fomentaram o diálogo docente em torno das vivências pedagógicas, da troca de experiências, resultando na renovação do entusiasmo em realizar as atividades em sala de aula, como também, a discussão frente os entraves que enfrentam, e assim, coletivamente, buscarem caminhos que ajudem na melhoria da educação. (PIRES, 2016, p. 19).

Também destaco o trabalho de Ana Paula Aragão Ferreira (2016), que na dissertação **“Que os professores da rede pública estadual do semiárido sergipano dizem sobre o PNAIC_eixo matemática São Cristóvão”**, apresenta resultados que se aproximam das dissertações anteriormente apresentadas, na medida em que expõe que a formação agregou aprendizagens à prática de professores ao trabalhar matemática, seja na troca de ideias com os pares, na segurança ao trabalhar com os conceitos matemáticos, no olhar atento aos estudantes e ao seu desempenho. Da mesma forma, a dissertação **“O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e sua contribuição aos professores alfabetizadores sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA)”** de Eliane Korn (2016), também mostrou que os professores alfabetizadores obtiveram aprofundamento sobre o SEA e ampliaram o conhecimento acerca dos níveis de escrita das crianças e dos direitos de aprendizagem.

A dissertação **“O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – (PNAIC/2013) e os professores do município de Castelo – ES”** de Regilane Gava Lovato (2016) trouxe como resultados que as formações enfocaram na prática da leitura deleite e sequência didática enquanto proposta de trabalho, contudo demonstra que algumas professoras ainda não se apropriaram do trabalho com sequência didática. A utilização de materiais concretos e jogos também foi reforçada e lembrada pelo programa. Em suas considerações, aponta que os saberes dos professores não se construíram apenas nos momentos de formação do PNAIC, mas também de acordo com suas crenças e vivências.

As pesquisas **“O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas contribuições para os professores alfabetizadores no trabalho**

com os gêneros textuais” de Délcia Cristina dos Santos de Souza (2016) e **“Práticas de alfabetizadoras em formação pelo PNAIC: estudo do uso dos acervos de leitura”** de Regiane Pradela da Silva Bastos (2016) trazem em seus resultados que a formação do PNAIC na área de alfabetização e letramento, contribuiu positivamente na prática de professores alfabetizadores no tocante ao trabalho com os gêneros textuais, auxiliando no aprofundamento dos saberes profissionais destes professores.

A dissertação de Loulou Hibráhim Elias (2016) **“O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a resignificação de práticas docentes em matemática de um grupo de professores em Palmas/TO”**, mesmo se tratando da área de matemática concluiu, como o próprio título diz, que a formação possibilitou a resignificação das práticas de professores, já que anteriormente estes pautavam sua aula em livros didáticos.

A dissertação de Jozeila Bergamo (2016) **“Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: uma abordagem crítica-reflexiva sobre a teoria e a prática no programa e as contribuições deste para a formação continuada dos professores em Monte Negro/RO”** apontou que o PNAIC também contribuiu para a formação dos professores pesquisados, porém destacou que após as formações os professores não continuaram a praticar os aprendizados construídos ao longo do curso.

Por outro lado, a dissertação **“Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de São Paulo: proposições e ações”** de Thaís Sodré Manzano (2014) trabalhou com a hipótese de que os professores tem pouca autonomia, compreende o programa dentro da lógica do Estado regulador, baseado em princípios neoliberais e concluiu que as ações formativas do PNAIC foram hegemônicas tendo em vista que os professores tiveram pouca autonomia nesse processo e tinham suas práticas reguladas.

A dissertação **“O ideário teórico metodológico do PNAIC: possibilidades de rupturas no chão da sala de aula”** de Lilia Christiane Vanzeler Viana (2016), diferentemente das dissertações que concluíram que a formação do PNAIC contribuiu para a prática, aponta que a formação não conseguiu afetar as práticas metodológicas que os professores construíram historicamente.

Ainda destaco a dissertação **“Alfabetização e diversidade: o trabalho do professor frente a salas de aulas compostas por alunos com diferentes conhecimentos e experiência”** de Adriana Rodrigues da Rocha Santos (2014), apontou de acordo com a visão dos professores alfabetizadores, os aspectos positivos e os negativos da formação do PNAIC e concluiu que é necessário o investimento na formação continuada de professores para que oriente o trabalho do professor, deixando clara a proposta teórica das redes em que atuam, de modo que os levem a reflexão da prática pedagógica.

Sobre a metodologia enquanto forma de abordagem do problema, as pesquisas selecionadas apresentaram:

Quadro 5 – Metodologia – Forma de abordagem do problema

Metodologia	Quantidade de trabalhos
Qualitativa	14
Quantitativa	0
Qualitativa- quantitativa	3

Tabela elaborada pela pesquisadora

Percebemos que todas as pesquisas sobre o PNAIC na área de Educação apresentam uma abordagem qualitativa, sendo que três destas trabalham tanto com dados qualitativos quanto com dados quantitativos. Como discutimos na seção da metodologia desta pesquisa, a abordagem qualitativa possibilita estudar diferentes pontos de vista, percepções, opiniões e entre outros, isto é, pesquisa a partir de uma realidade que não pode ser quantificada. No entanto, em alguns momentos a articulação entre essas duas abordagens é utilizada por pesquisadores.

Silverman (2009) discute que muitos autores apresentam críticas sobre a pesquisa quantitativa, pois acreditam que a abordagem quantitativa em alguns casos é inadequada para pesquisas no campo das ciências sociais. No entanto, o autor expõe que a abordagem qualitativa também tem seus limites e que os dois métodos podem ser utilizados juntos, expondo duas formas de trabalho: “combinar estudos qualitativos com quantitativos para tratar do tema de pesquisa e usar tabulações

quantitativas simples como um meio de conseguir maior validade para o estudo qualitativo”. (SILVEMAN, 2009, p. 55).

Gatti ao discutir sobre o uso dos dois métodos expõe que:

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas pode vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço da reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado. (GATTI, 2004, p. 13).

Neste sentido, as dissertações de Eliane Korn, Ana Paula Aragão Ferreira e Delcia Cristina dos Santos de Souza embora tenham uma abordagem qualitativa explicitam que utilizaram métodos qualitativos e quantitativos. A dissertação de Korn traz os dois métodos de forma a se complementarem, explicando que:

Ao levar em consideração a quantidade de professores participantes, este estudo utilizou-se de um questionário (*survey*) como instrumento para coleta de dados. Segundo Babbie (1999), a principal característica desse procedimento de coleta de dados é a obtenção de informações quantitativas sobre dados coletados em larga escala. Para Gatti e André (2011, p.30), a pesquisa de natureza quantitativa divide a realidade em unidades mensuráveis a serem estudadas isoladamente; por sua vez, a pesquisa do tipo qualitativo busca uma visão holística dos fenômenos, levando em conta interações e influências recíprocas entre os componentes de uma situação. (KORN, 2016, p. 60).

Já Souza destacou em sua dissertação que:

O uso dessas abordagens foi fundamental para o tratamento dos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta (questionário e entrevista semiestruturada), assim como para organização e compreensão da demanda de informações que foram recolhidas. Denomina-se esta pesquisa do tipo *survey*, onde há a busca de dados sobre os sujeitos da pesquisa e a implicação dos fenômenos estudados. Lüdke e André (2007, p. 6), colocam que a pesquisa *survey* ou levantamento “[...] se limitam a oferecer uma visão geral e instantânea de um determinado assunto”. Por meio desse tipo de pesquisa, obtiveram-se as amostras para o referente estudo e as características pertencentes ao grupo de professores participantes da formação continuada [...]. (SOUZA, 2016, p. 55).

A dissertação de Ferreira (2015) não explicitou em sua metodologia a forma com que trabalhou os dados qualitativos e quantitativos, no entanto trouxe em seu resumo. Ao analisarmos o trabalho se percebe que a autora usou os dados quantitativos a partir da análise das questões de múltipla escolha de seu questionário, esses dados foram tabelados e contabilizados de forma a contextualizar dados pessoais e profissionais dos sujeitos da pesquisa.

Com relação ao corpus de análise, as pesquisas se constituíram de abordagem empírica e documental, algumas adotaram mais de uma abordagem e utilizaram mais de um tipo de metodologia, desta forma a tabela abaixo apresenta como se constituíram os corpus, contabilizando a quantidade de cada tipo de metodologia adotada para a constituição do corpus de análise:

Quadro 6 – Constituição do corpus de análise das pesquisas

CÓRPUS DE ANÁLISE	TIPOS DE METODOLOGIA	QUANTIDADE DE TRABALHOS QUE UTILIZARAM
Empírico	Entrevista	12
	Questionário	8
	Observação	5
	Memorial	1
	Rodas de conversa	2
	História oral	1
	Narrativas	2
Documental	Manuais do PACTO	3
	Cadernos de Formação do Programa	3
	Diretrizes	3

Tabela elaborada pela pesquisadora

Ao analisar as dissertações selecionadas percebemos que as pesquisas adotaram diferentes perspectivas teóricas, tais como: sócio-histórica, pós-estruturalista e crítica. Algumas pesquisas apresentaram a perspectiva que defendiam e outras não explicitaram e a análise dos corpus foi realizada de

diferentes formas, alguns a partir de categorias que emergiram e outros de categorias escolhidas a priori.

Ao realizar o levantamento dos estudos sobre o PNAIC percebemos distinções entre as percepções referentes ao PNAIC, enquanto pesquisas consideravam que as formações proporcionavam reflexão (FERREIRA, 2016), (PIRES, 2016), (SANTOS, 2016) (MORAES, 2015); partilhas de conhecimentos (PIRES, 2016); mudanças na prática pedagógica (COSTA, 2016), (SANTIAGO, 2015), (BASTOS, 2016), (ELIAS, 2016), (SOUZA, 2016), (FERREIRA, 2016); ampliaram o conhecimento teórico (KORN, 2016) e valorização dos saberes experienciais (MORAES, 2015), (VIEIRA, 2015), (SANTOS, 2015).

Por outro lado, analisamos estudos obtiveram resultados contrários, acreditamos que pelo fato de serem realidades, objetos, metodologias e referenciais teóricos distintos. Neste estudo os pesquisadores apontaram que os professores não se apropriaram dos conhecimentos da formação, não influenciando na prática (LOVATO, 2016), (BERGAMO, 2016), (VIANA, 2016); que prevalecem nas ações docentes o trabalho com a linguagem oral e escrita, esquecendo-se das outras linguagens e experiências que as crianças precisam vivenciar, ocasionando o desinteresse, a falta de prazer e uma infância “sem tempo” (HERMES, 2016) e que os professores não tinham autonomia e que as ações de formação eram hegemônicas (MANZANO, 2016). Estudar essas dissertações possibilitou o diálogo reflexivo com diferentes referenciais teóricos, mesmo que não os usemos ao longo desta dissertação.

Entre as dissertações selecionadas notamos que apenas uma pesquisa foi realizada após os professores terem terminado a formação – mesmo caso desta pesquisa-, neste estudo a Lilia Christiane Vanzeler Viana (2016) destacou que não houve impacto, referente à formação do PNAIC, na prática docente dos professores pesquisados. Segundo a pesquisadora no tocante as práticas de alfabetização e letramento “[...] verificou-se que as professores tentam fazer um trabalho dentro desta perspectiva recomendada pelo PNAIC, mas se percebe uma série de dificuldades em romper com as práticas historicamente adquiridas”. (VIANA, 2016, p. 225). Desta forma, acreditamos que esta pesquisa poderá reafirmar a ideia de que os professores não seguem colocando em prática as aprendizagens que obtiveram ao longo dos três anos de formação, ou ao contrário, mostrará que as mudanças nas

práticas de professores alfabetizadores ainda estão presentes, mesmo com o término do curso de formação.

2.0 POLITICAS EDUCACIONAIS E O PNAIC

Um dia me disseram
Quem eram os donos da situação
Sem querer eles me deram
As chaves que abrem esta prisão
Humberto Gessinger

Prosseguimos a reflexão articulando com a música “Somos quem podemos ser”, pois mesmo tendo sido lançada no final dos anos oitenta, mostra em forma de poesia a influência internacional sobre o nosso país e crítica ao sistema capitalista. Escolhemos esse trecho, pois como dito anteriormente não pensava sobre as políticas educacionais e o mestrado oportunizou um olhar mais crítico para o contexto político, educacional e econômico.

Desta forma, nesse capítulo trazemos algumas problematizações sobre as políticas educacionais brasileiras, mostrando as influências que sofrem de outros países, ocasionando reformas educacionais como a ampliação de tempo do Ensino Fundamental para 9 anos, por exemplo, e os efeitos dessa mudança com a implementação de programas de formação continuada, como por o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, o qual é o objeto desta pesquisa.

2.1 Reflexões sobre as Políticas Educacionais no Brasil

Ao longo do texto destacaremos brevemente algumas reformas educacionais que ocorreram no Brasil no final do século XX até a contemporaneidade, as quais perpassam os governos do presidente Fernando Collor de Mello (1990 – 1992), do presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995 - 2002), do presidente Luiz Inácio Lula da Silva – Lula (2003 – 2010) e da presidente Dilma Rousseff (2011 – 2016¹²). Mostrando a influência dos organismos internacionais nas reformas educacionais, problematizando “quem” as pensa e “qual” concepção tem.

Após Ditadura Militar, após o processo de democratização a abertura política e o processo de redemocratização do Brasil se deu dentro de um cenário neoliberal,

¹² Em 12 de maio de 2016 seu mandato foi suspenso, devido um processo de impeachment e cassado em 31 de agosto do mesmo ano.

que foi marcado pela mundialização¹³, pela produtividade e pela abertura do mercado internacional, ocorreram mudanças que impactaram na educação, que ainda continuava com um caráter salvacionista advindo do processo de modernização e industrialização, porém atrelado a esse discurso identificamos o da falta de qualidade na educação.

O nosso país, assim como em outros países emergentes, as reformas são influenciadas por organismos internacionais multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU), entre outros, havendo uma “internacionalização das políticas educacionais” como afirma Libâneo (2013, p. 49). Os países emergentes intervêm nas políticas educacionais, contudo os governos tem uma margem de atuação sobre elas de acordo com as suas especificidades. O referido autor ainda destaca estudos que discutem sobre a relação entre escola, pobreza e desenvolvimento econômico, dialogando que principalmente a partir dos anos 1970, contínuos relatórios do Banco Mundial atrelaram a política educacional ao combate a pobreza. “Esses relatórios expressam claramente a tese de que os financiamentos do Banco devem estar centrados em programas de alívio à pobreza e de redução da exclusão social, como condição para o aumento da produtividade em função do desenvolvimento na ótica do neoliberalismo econômico.” (LIBÂNEO, 2013, p. 51-52).

O neoliberalismo tem como princípio básico a minimização da participação do Estado na economia do país, defendendo a liberdade de mercado para assim garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social. No Brasil, assim como em outros países capitalistas o projeto neoliberal influencia consideravelmente nas ações do governo em todos os setores, inclusive na educação. Como destacado acima a partir do excerto de Libâneo pode-se perceber a forte influencia neoliberal nas reformas educacionais.

No contexto capitalista, durante o governo Collor, as ações do Estado se descentralizavam e os organismos internacionais começaram a intervir nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento, a partir da criação de documentos que norteavam o caminho que esses países deveriam seguir. Destacamos o documento final da Conferência Mundial de Educação para Todos-1990,

¹³ Livro: Mundialização e Reforma da educação: o que os planejadores devem saber. Martin Carnoy (2002)

denominado *Transformación productiva com equidad* (1990) e *Educación e conocimiento: eje de la Transformación productiva com equidade* – 1992.

A Conferência Mundial de Educação para todos (Jomtien/Tailândia) aconteceu em 1990 e foi financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial (BM). Na conferência foram propostas 6 metas aos países para serem alcançadas em uma década. As autoras Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), baseadas em Rosa Maria Torres, destacam as seguintes as metas:

1. expansão da assistência e das atividades de desenvolvimento da primeira infância, inclusive as intervenções da família e da comunidade, especialmente para as crianças pobres, desassistidas e impedidas;
2. acesso universal à educação básica até o ano de 2000;
3. melhoria dos resultados da aprendizagem;
4. redução da taxa de analfabetismo dos adultos à metade do total de 1990 até o ano de 2000 e modificação da desigualdade entre índices de alfabetização entre homens e mulheres;
5. ampliação dos serviços de educação básica e de formação para outras competências necessárias a jovens e adultos, avaliando-se os programas em razão da modificação da conduta e do impacto na saúde, no emprego e na produtividade;
6. aumento, por indivíduos e famílias, dos conhecimentos, das capacidades e valores necessários para viver melhor e para conseguir desenvolvimento racional e sustentável por meio dos canais da educação – incluídos os meios de informação modernos, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social -, avaliando-se a eficácia dessas intervenções pela modificação da conduta. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007, p. 50-51).

A partir deste excerto observamos que todas as metas continuam perpassando as políticas atuais, tais como: inserção de todas as crianças das classes menos favorecidas na escola, universalização da educação básica, a melhora dos resultados da aprendizagem, educação voltada para o mercado de trabalho. Assim como se pode perceber a relação das metas da Conferência com os documentos elaborados posteriormente. Na sequência apresentamos alguns documentos que tem diversos pontos em comum.

O documento econômico *Transformación productiva com equidad* (1990) da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), também se mostra

voltado para o mercado de trabalho na medida em que apresenta a necessidade da adequação das reformas educacionais às demandas produtivas, para que houvesse um progresso tecnológico e científico.

Em 1992, o documento *Educación e conocimiento: eje de la Transformación productiva com equidade*, complementa o documento anterior trazendo as diretrizes no campo das políticas e instituições. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 53) “Em síntese, a estratégia da CEPAL se articula em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização).”.

Durante o governo FHC não foi diferente, a educação ocupava um dos papéis centrais em suas metas. Em 1995, a situação da educação brasileira seguiu sendo discutida a partir do documento “Questões críticas da educação brasileira”, no entanto as concepções continuaram as mesmas e a educação permaneceu sendo vista a partir dos olhos empresariais, baseada em princípios neoliberais na medida em que “A apresentação do documento deixa clara a sua intenção: o que se busca é a adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno, e, em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo.” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007, p. 65).

No governo Lula, foi publicado o documento “Uma escola do tamanho do Brasil” – 2002, o qual corrobora com ideias explanadas anteriormente sobre a universalização, democratização do acesso, qualidade e descentralização. No entanto, amplia a discussão não democratizando apenas o acesso, mas a permanência e pensando a valorização profissional. Silva, Carvalho e Silva (2016, p. 23) destacam que o documento aborda que a educação como prioridade gerará transformação econômica e social para o Brasil, aborda a execução de avaliações em larga escala e a criação de programas de formação continuada.

Continuando com o pensamento de Silva, Carvalho e Silva (2016, p.23) para que se revertesse os índices de desempenho obtidos a partir das avaliações nacionais foram adotadas algumas medidas que possibilitassem investimento na formação continuada, dentre as medidas estão:

- Criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica¹⁴ - 2004;
- Programa Pró-letramento - 2007;
- Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE) - 2007;
- Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o qual foi promulgado pelo decreto lei 6.094/2007;
- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDBE);
- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB)¹⁵.

A busca pela “qualidade” da educação brasileira sempre perpassou os documentos e os discursos políticos. A qualidade é medida pelas avaliações nacionais que como exposto anteriormente não tem alcançado o resultado esperado. Sendo assim, para alcançá-la os políticos apostam nas mudanças do cenário educacional, a partir de reformas curriculares e da formação inicial e continuada de professores.

No entanto, essas mudanças são embasadas em documentos construídos por organismos internacionais, volto a destacar o Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem¹⁶ aprovado pela Conferência Mundial de Jomtien Tailândia, onde no artigo 2 busca expandir o enfoque compreendendo os seguintes eixos: universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem e fortalecer alianças. Na busca por atender as metas do plano de ação houve uma grande reforma curricular e na sequência para atender as necessidades de reformulação do currículo foram criados programas de formação continuada, os quais estão interligados com os eixos anteriores.

Um dos exemplos de reforma curricular visando universalizar a educação básica, ainda durante este governo em 2006, foi a ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos, no qual foi acrescentado um ano a mais e as crianças de seis anos que estavam na Educação Infantil foram inseridas no E.F. Essa mudança

¹⁴ A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores teve sua criação no ano de 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos estudantes, tendo como público-alvo os professores da rede de educação básica.

¹⁵ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006.

¹⁶ Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm

estava sendo discutida desde a época do Fernando Henrique Cardoso, mas não chegou a ser implementada.

Decorrente da ampliação do Ensino Fundamental e da necessidade de melhoria dos índices de desempenho das avaliações externas, surgiram as políticas voltadas para a formação continuada de professores, tais como: os programas Pró-Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ambos os programas de parceira/aliança do Governo Federal, estados e municípios que visando à melhoria da alfabetização em língua portuguesa e em matemática, a partir do investimento na formação e qualificação dos professores de forma a centralizar o papel do professor “enquanto ator estratégico do processo de alfabetização assume responsabilidades específicas em formar seus estudantes e, por conseguinte, formar-se.” (SILVA, CARVALHO e SILVA, 2016, p.17).

As atuais reformas tendem a centralizar no papel do professor as soluções para os problemas na educação, desconsiderando todo o contexto político, econômico e social. Para tanto, investem em reformas que ao invés de serem pensadas para a realidade brasileira, são “copiadas” de países de fora, como os Estados Unidos. É necessário destacar que quem as pensa não são os professores pesquisadores ou os professores de profissão, mas sim os Reformadores Empresariais¹⁷, em vista do exposto se faz indispensável problematizar: Qual é a concepção de educação destes reformadores?

Luiz Carlos de Freitas (2012) em um dos seus artigos discorre sobre a proposta destes reformadores, os quais definem três categorias centrais em suas reformas educacionais: a responsabilização, a meritocracia e a privatização. Essas três categorias advém de um pensamento neoliberal, onde a ideia central é, a partir delas, controlar os processos educativos. A responsabilização se dá por meio de testes padronizados para os estudantes e a divulgação dos desempenhos das instituições escolares, de forma recompensar as que tiveram êxito e responsabilizar as escolas, os estudantes e os professores pelo resultado. Sendo que a responsabilização está relacionada com a meritocracia, visto que a partir destes testes são criados rankings e são divulgados os desempenhos das escolas. Ocasionalmente um sistema meritocrático, que valoriza os méritos de cada um, sem

¹⁷ Termo usado pelo Luiz Carlos de Freitas, pós-doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Especialista nas áreas de Avaliação da Aprendizagem e de Sistemas.

perceber o contexto. Ainda de acordo com o referido autor a “responsabilização e meritocracia são duas categorias, portanto, intimamente relacionadas. A terceira categoria é a da privatização. Pode-se dizer que, de fato, as duas primeiras visam criar ambiência para ampliar a privatização do sistema público de educação.” (FREITAS, 2012, p. 386).

Percebemos o movimento desses princípios durante o governo Lula e ao longo do governo da presidente Dilma Rousseff, já que se seguiram as propostas do governo anterior, e no segundo mandato trouxe em seu discurso a educação como prioridade apresentando a ideia “Pátria Educadora”. Em 22 de abril de 2015 foi divulgada a versão preliminar¹⁸ do documento, o qual foi elaborado pela Secretaria de Estudos Estratégicos do governo. Muitas foram as críticas ao documento, por ter sido baseado em um Modelo Empresarial de Educação. O professor Luiz Carlos de Freitas em entrevista a Revista Nova Escola - junho/julho 2015, intitulada “A lógica empresarial no ensino desmoraliza o professor” discute sobre o documento Pátria Educadora e ao ser questionado sobre qual modelo de educação estamos caminhando afirma:

Caminhamos para o modelo empresarial na Educação, com direito à privatização tanto por vouchers (espécie de carta de crédito fornecida pelo governo para pagar a escola) como por concessão de gestão – ou seja, por meio de terceirização. Isso significa maior segregação escolar e risco às populações mais pobres e às que necessitam de cuidados especiais. Estamos nos aproximando de políticas que, em nome da valorização do professor, vão – de fato – desmoralizá-lo com base em avaliações, processos de certificação e pagamento de bônus, combinado com um intenso apostilamento da prática docente.

Acreditamos que devido as fortes críticas o documento foi “engavetado”, já que a versão final não foi divulgada, o termo está entre aspas, pois o mesmo não sendo mais discutido pelo governo, continuou presente nas políticas e reformas da educação propostas pela presidente, que foi afastada em 2016, tendo uma mudança no direcionamento das políticas públicas, em especial as educacionais, com a posse do Ministro da Educação Mendonça Filho e a proposta do Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB apresentada pelo presidente Temer, intitulada “Ponte para o Futuro”, que acentua a perspectiva neoliberal e empresarial. Destaco como

¹⁸ Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/patriaeducadora/documento-sae.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2016.

exemplo, o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o qual é o impulsionador desta pesquisa. Todavia, para melhor compreensão sobre o mesmo, considero relevante falar sobre o Ensino Fundamental de 9 anos.

2.2 O Ensino Fundamental de Nove anos

A política pública de ampliação do Ensino Fundamental surgiu conforme exposto no documento do Ministério da Educação (MEC) - da “urgência da construção de uma escola inclusiva, cidadã, solidária e de qualidade social para todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros”. (BRASIL, 2007, p. 5). 1. Conforme exposto anteriormente, se pode afirmar que a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental está indo ao encontro das metas e proposições dos organismos internacionais, diante do exposto o artigo 3 intitulado “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade” do **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**¹⁹ traz como primeiro enfoque que “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.”.

De acordo com os documentos do Governo a proposta visou incluir crianças de seis anos no Ensino Fundamental, principalmente de classes populares, garantindo o acesso que a classe média e alta, já tinham em sua maioria, tendo em vista que frequentavam a Educação Infantil. No entanto, essa garantia de acesso pode ser contestada, já que “quase 80% das crianças de 6 anos já estavam escolarizadas no Brasil em jardins de infância, pré-escolas, classes de alfabetização e ensino fundamental.” (CRAIDY E BARBOSA, 2012, p. 21). Na verdade não foi acrescentado um ano, mas sim deslocado da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a E.I que antes era dos 0 a 6 anos, passou a ser dos 0 a 5 anos e o E.F que era de 7 a 14 anos, passou a ser de 6 a 14 anos.

Mota (2010) em sua tese de doutorado que trata da inserção de crianças de seis anos no Ensino Fundamental de 9 anos e o governo da infância aborda

¹⁹ Plano aprovado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 03 jun. 2017.

algumas questões que marcam a temática da ampliação do Ensino Fundamental antes da sua aprovação. Destaca que com a criação do FUNDEF²⁰ “acabou dando margem para que muitos municípios passassem a incluir as crianças de seis anos no Ensino Fundamental com vistas a receber maiores recursos do fundo.” (MOTA, 2010, p.86) Resultando em mais verba para o município, já que haveriam mais crianças matriculadas. Outra questão que a autora retrata é que “no mesmo período, muitas prefeituras brasileiras reorganizaram seus sistemas de ensino por ciclos, incluindo as de seis anos no primeiro ano do primeiro ciclo.” (MOTA, 2010, p.86).

Em junho de 2003 o governo do presidente Lula criou o Programa Toda Criança Aprendendo²¹, conforme Santos e Vieira (2006) a partir deste programa Lula instituiu como uma de suas metas a ampliação da obrigatoriedade escolar para as crianças com seis anos e a consolidou em 2005 com a aprovação da Lei 11.114 de 16 de maio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 (LDB) sofreu alteração nos artigos 6º, 30, 32 e 87, “com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade”, porém, segundo Mota (2010) a lei não foi redigida no tocante ao tempo de duração no Ensino Fundamental.

Essa Lei ocasionou uma série de resoluções e pareceres no âmbito do Governo Federal, com intuito de regulamentar a inclusão das crianças no E.F. Como exemplos, destaco o Parecer CNE/CEB nº 06/2005, que propõe o estabelecimento de normas para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos e a Resolução CNE/CEB nº 03/2005, que fixa as normas nacionais para a ampliação.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, compromisso firmado por todos os estados e municípios com o governo federal no decreto nº 6.094, de 24/4/2007, define, no inciso II do art. 2º, a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. A Lei 10.172/2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu o Ensino Fundamental de 9 anos como meta da Educação Nacional, a meta 5 do projeto de lei reforça este aspecto ao definir a necessidade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.”. Por fim, a Lei nº 11.274/2006,

²⁰ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. Hoje substituído pelo FUNDEB.

²¹ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001798.pdf>

instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade. O intuito, segundo o governo federal, foi universalizar o acesso à escola, uma “escola para todos”. Além de garantir o acesso, o governo aposta nessa mudança como uma possibilidade de qualificar o processo de ensino aprendizagem, na medida em que as crianças terão um tempo maior para se apropriarem da alfabetização e do letramento, assim como de componentes curriculares das diversas áreas do conhecimento.

Para tanto, no documento do MEC é destacada a elaboração de diretrizes curriculares nacionais específicas, fixadas na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, para atender as especificidades e peculiaridades da nova realidade da educação básica. Ainda de acordo com o Livroto do Pacto:

[...] estabelece, no art. 30, que os 3 anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento, mas também o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da língua portuguesa, a literatura, a música e demais artes, a educação física, assim como o aprendizado da matemática, da ciência, da história e da geografia. Estabelece ainda que haja a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no ensino fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, 2014, p.18).

No entanto, para além de ser pensar o currículo do Ensino Fundamental o Ministério da Educação construiu o documento Ensino Fundamental de nove anos: as orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade, no qual como o próprio nome expõe, apresenta algumas orientações para a inclusão das crianças, dentre elas destaco um trecho do texto da Sonia Kramer “[...]. A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.” (KRAMER, 2007, p.20). Nogueira (2011) em sua tese discute a passagem da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental problematizando se essa mudança possibilita maior articulação entre as duas etapas de ensino, assim como exposto no documento do Ministério de Educação. No entanto, Nogueira concluiu que na escola pesquisada ainda há ruptura entre essas etapas, destacando que:

Diferentes concepções de alfabetização, letramento, cultura lúdica e infância perpassam o cotidiano da pré-escola e do 1º ano, revelando, portanto, falta de uma política local mais sistemática que efetive as políticas mais amplas, uma vez que é na escola e na sala de aula que essas políticas ganham forma. É preciso considerar que as crianças das escolas públicas brasileiras são as que devem ser beneficiadas com uma educação realmente qualificada. As políticas e as práticas pedagógicas precisam efetivamente construir referências para que a escola seja um espaço acolhedor dos interesses e das motivações dessas crianças. Esta pesquisa mostrou que nem sempre isso acontece, especialmente quando as crianças ingressam no Ensino Fundamental. (NOGUEIRA, 2011, p. 272).

Diante das mudanças na organização do Ensino Fundamental, urge a necessidade de se repensar e reformular o currículo, refletindo sobre a alfabetização e o letramento atrelados às práticas pedagógicas que respeitem a infância das crianças que chegam com 6 anos no Ensino Fundamental. Para tanto, neste contexto de mudanças a formação de professores torna-se uma necessidade para a implementação das modificações propostas.

Em 2007, um dos primeiros programas do governo pensado com enfoque na formação continuada professores do Ensino Fundamental foi o Pró-Letramento-Mobilização pela Qualidade da Educação, programa realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Ele abrangeu os professores do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas que estavam em exercício. O Pró-Letramento aconteceu na modalidade semipresencial, contando com atividades presenciais e a distância, que foram acompanhadas pelos tutores (orientadores de estudos). O programa teve como objetivos: oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.

Vale ressaltar sobre o Pró-Letramento que:

O MEC considerou o programa bem sucedido e, ao analisar, após sua implantação, as informações sobre as avaliações dos alunos a partir de mensurações pelo Instituto Nacional de estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP), constatou que os novos índices indicavam melhoria nos resultados dos estudantes. Esse fato foi uma referência importante para a implementação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). (BRASIL, 2015, p. 15).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC é o tema que move esta pesquisa, neste sentido contextualizaremos sua proposta no próximo item desta dissertação.

2.3 Contextualizando o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Em 2012 foi lançado o Programa do Governo Federal, o Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria N° 867 de 4 de julho de 2012, o qual consiste em um acordo firmado entre o governo federal, do Distrito Federal, dos Estados e municípios, com o intuito de assegurar que todas as crianças se alfabetizem em língua portuguesa e em matemática, até no máximo, os oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização, isto é ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Para alcançar esse objetivo o programa contou com quatro eixos de atuação: (1) Formação continuada de professores do ciclo de alfabetização e para os orientadores de estudo; (2) Materiais didáticos (jogos, livros literários, cadernos de estudos); (3) Avaliações sistemáticas e (4) Gestão, mobilização e controle social. Nesta dissertação o enfoque será na formação continuada de professores, porém na sequência também serão abordados os outros eixos para melhor compreensão do leitor sobre o programa.

De acordo os materiais de estudos utilizados nas formações do PNAIC, consegue-se afirmar que seu principal fundamento é “alfabetizar letrando”, ou seja, tornar as crianças capazes de ler e escrever, não apenas decifrando um código ou

tendo contato com diferentes textos, mas compreendendo sua a função. Defendem uma prática pedagógica que leve o educando a apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), através de um ensino problematizador e sistemático, garantindo a realização de atividades que desenvolvam a leitura e a escrita de diferentes gêneros textuais, assim como situações em que a criança se reconheça como protagonista de sua história. De acordo com o Caderno de Apresentação: Formação do professor alfabetizador:

O acesso à diversidade de gêneros que circulam em diferentes esferas sociais favorece o ingresso das crianças no mundo da escrita e sua participação em situações mais públicas de uso da oralidade. No entanto, para que meninos e meninas possam participar das diferentes situações de interação não é suficiente ter contato com os textos, eles precisam desenvolver autonomia de leitura e escrita. [...] não basta dominar o Sistema de Escrita Alfabética, mas a criança deve desenvolver a habilidade de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas. (BRASIL, 2012c, p. 7).

Ainda sobre o assunto o Caderno de Apresentação/Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização do PNAIC:

A concepção adotada no âmbito do PNAIC é a da Alfabetização na perspectiva do Letramento. Ou seja, entende-se e defende-se que é preciso que a criança domine o sistema de escrita Alfabética, mas que também desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia. (BRASIL, 2015, p. 21)

Parafraseando Magda Soares (2004) o letramento e a alfabetização embora distintos são processos indissociáveis, paralelos e interdependentes, na medida em que alfabetizar considerado como o processo de aquisição do sistema notacional de escrita só tem sentido e significado quando trabalhado num contexto de letramento, isto é, desenvolvido a partir de práticas sociais de leitura e de escrita.

Assim, na perspectiva do Pacto, o professor deve ter clara a sua concepção, ser sujeito reflexivo nesse processo, da mesma forma a criança deve ser o sujeito autônomo, crítico, reflexivo reconhecendo seu protagonismo, para assim garantir um aprendizado com sentido e significado.

Os objetivos do Pacto são mencionados na Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012, no Art. 5º define que as ações do Pacto têm por objetivos:

- 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.

A partir do exposto, podemos dizer que a alfabetização é uma prioridade para o governo e na busca por estratégias para que haja uma educação de qualidade, para que diminua a distorção idade-série e para que aumente o número de crianças alfabetizadas ao final do 3º ano, o governo investiu na formação e no aperfeiçoamento dos professores alfabetizadores, que atuam no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, assim como professores de classes multisseriadas. De acordo com o exposto, o Caderno do Pacto, diz:

Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças tem concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas. Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena de meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Busca – se para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. (BRASIL, 2012c, p.5).

Podemos observar que o principal foco do programa é a formação continuada de professores e para isso constitui-se por um conjunto de ações, as quais são sustentadas em quatro eixos de atuação. Abaixo segue cada eixo de forma mais detalhada.

2.3.1 Formação continuada de professores do ciclo de alfabetização e para os orientadores de estudo

O eixo formação continuada indica os tempos e dos espaços da formação, assim como aborda de forma sucinta a concepção de formação continuada do programa.

Segundo o Caderno de Apresentação: formação do professor alfabetizador (2012) a formação continuada de professores aconteceu a partir de um curso presencial, que inicialmente teria duração de 2 anos para os professores alfabetizadores (1º, 2º e 3º ano), mas que se ampliou por mais meio ano. O curso foi constituído por encontros mensais de 8 horas que totalizam 80 horas, foram são trabalhados e discutidos os Cadernos de Estudos, mais 8 horas de seminário final e 32 horas de estudos e atividades extrassala, totalizando a carga horária de 120 horas por ano²². (BRASIL, 2012c)

O curso foi conduzido pelos orientadores de estudo, os quais são professores das próprias redes, sejam municipais ou estaduais, que se tornam multiplicadores em seu município, eles são preparados através de um curso específico, com duração de 200 horas por ano, ministrado por universidades públicas. (BRASIL, 2012c)

Para melhor compreensão dos agentes envolvidos na formação continuada, destaco o artigo 6 da Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013 que estabelece:

Art. 6º São agentes da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores:

I - Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC);

II - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE);

III - instituições de ensino superior (IES);

IV - secretarias de Educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

De acordo com o Caderno de Apresentação do Pacto:

A formação de docentes é uma tarefa complexa que precisa contar com o esforço conjunto de diferentes segmentos da sociedade. Este Programa do Ministério da Educação se desenvolve em parceria com universidades públicas brasileiras e secretarias de educação. Não há como garantir a efetividade da formação docente sem a participação ativa desses três segmentos. Cada um destes tem funções específicas a fim de garantir o bom andamento do programa. (BRASIL, 2012c, p. 27).

Diferentemente de outros cursos e programas de formação continuada propostos pelo governo, o Pacto até o ano de 2016 previa o pagamento de uma

²² Vale ressaltar que no final de 2017 ocorreu a continuidade do PNAIC, no entanto não foi o foco deste estudo.

bolsa de estudos²³, já que o mesmo acontece fora da jornada de trabalho. Destacamos o parágrafo único da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006: “O MEC poderá conceder bolsas para os orientadores de estudo e professores alfabetizadores, nos termos da Lei nº 11.273, de 2006, com valores e critérios regulamentados em resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE.”.

Sobre a organização dos cursos, o Caderno de Apresentação (2012) do PNAIC diz que deveriam acontecer em turmas de acordo com o ano em que os professores atuam classificados em 1º, 2º, 3º ano e turma multisseriada, contudo poderiam ser formados grupos mistos de acordo com a realidade dos municípios. No caso do Rio Grande, a SMEd optou pela organização dos professores alfabetizadores em turmas mistas, tendo como principal objetivo das formações “Refletir, estruturar e melhorar a ação docente (...)” (BRASIL, 2012c, p. 28). Vale destacar que no primeiro ano de implementação do programa todas as professoras que trabalhavam com classes de alfabetização tiveram sua participação obrigatória nos encontros de formação continuada, caso contrário não poderiam mais trabalhar em classe de alfabetização (1º 2º e 3º ano do E.F). No segundo ano esse critério não estava mais sendo utilizado e muitas professoras desistiram de participar dos encontros.

Uma das propostas do PNAIC foi realizar intervenções na sala de aula, na medida em que, após realizar os estudos dos textos dos Cadernos de Estudo era realizada uma partilha de experiência, onde cada professor relata os pontos positivos e negativos da atividade. Dentro da visão do Pacto, a formação do professor:

[...] não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. (BRASIL, 2012c, p. 27).

²³ O valor da bolsa de estudos para professores alfabetizadores é de R\$ 200,00 por mês que participar, sendo que a frequência mínima para recebimento da bolsa deveria ser 75%.

Repensar e problematizar as propostas de formação continuada são defendidas por vários autores (TARDIF, 2014; NÓVOA (2009); (IMBERNÓN, 2009, 2010; ARROYO, 2000). Destacamos o trecho de Imbernón (2010, p. 40) que diz “A solução não está apenas em aproximar a formação dos professores e do contexto, mas, sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias”. Uma formação continuada para além da mera “atualização”, que supere a concepção do professor como um transmissor de conhecimentos, como um reproduzidor de modelos prontos que aprende em cursos, concepção que perpassou por muitos anos do século XX. Ainda de acordo com Imbernón:

Os últimos 30 anos do século XX nos deixaram como herança significativos avanços na formação continuada: a crítica rigorosa a racionalidade técnico-formadora; uma análise dos modelos de formação; a crítica à organização dos responsáveis pela formação; a potencialização da formação de assessores do processo; a análise das modalidades que implicam uma maior ou menor mudança; a formação próxima às instituições educacionais; os processos de pesquisa-ação como procedimento de desafio e crítica e de ação-reflexão para a mudança educacional e social, com um professor-pesquisador teórico; um maior conhecimento da prática reflexiva, dos planos de formação institucionais, além de uma maior teorização sobre a questão. (IMBERNÓN, 2010, p. 8).

A partir do excerto de Imbernón é possível perceber que houve muitos avanços e mudanças no processo de formação continuada, mas ainda há um longo caminho a ser trilhado, as políticas educacionais devem ser repensadas e superarem o caráter técnico e burocrático. O PNAIC, por exemplo, avançou em muitos aspectos, tais como: os orientadores de estudos serem profissionais da própria rede de ensino; a formação acontecer no próprio município; o espaço de estudo, reflexão sobre a prática pedagógica e compartilhamento de experiências. No entanto, por trás de todos esses avanços há uma política “imposta” para os professores alfabetizadores que deveriam participar da formação ou seriam retirados das classes de alfabetização, no caso do município do Rio Grande. O controle burocrático está de certa forma presente no programa, na medida em que os professores deveriam preencher dados no sistema do Ministério da Educação, além de preencher fichas de acompanhamento de cada estudante marcando se alcançou, se alcançou parcialmente ou se não alcançou os objetivos propostos pelo programa.

Alguns questionamentos surgem ao se pensar na proposta do PNAIC: Qual o lugar do professor-pesquisador nesse processo de formação? Qual identidade é construída na medida em que não se sentem pertencentes ao espaço que foi imposto? Qual autonomia é dada ao professor? Realmente superamos o tecnicismo?

Imbernón (2010) destaca, não basta apenas realizar pequenas mudanças, mas sim criar uma “nova cultura formadora”. Uma cultura que possibilite o professor ser protagonista de seu processo de formação, onde pense coletivamente com seus pares e comunidade a partir das necessidades do contexto em que estão inseridos. Desta forma, se constituirão professores-pesquisadores que por meio da pesquisa-ação terão mais possibilidades de gerar mudança no sistema educacional.

Indo ao encontro do pensamento de Imbernón, Vera Mariniak (2015) autora do texto “Professor como Protagonista: a construção da autonomia docente no processo de formação continuada”, que compõem o Caderno de Apresentação expõe que:

O processo formativo que tem a prática como ponto de partida e de chegada permite ao professor desenvolver uma sólida formação profissional. Neste movimento de articulação entre o fazer e o como fazer, o professor torna-se um protagonista do seu desenvolvimento profissional. Entretanto, este processo não se dá somente de forma solitária e individual, mas a partir das relações sociais com outros profissionais da escola, com os alunos e com a própria comunidade. O professor faz parte deste processo educativo e tem a possibilidade de exercitar seu papel transformador e desenvolver sua autonomia. A autonomia do professor só será efetivada se articulada com a autonomia da escola, quando os profissionais da educação e a escola assumirem seu papel de transformação da sociedade. (BRASIL, 2015, p.55).

Mariniak (2015) ainda discute que as informações coletadas no contexto escolar permitem a reflexão, problematização e redimensionamento da prática pedagógica. Destacando três correntes acadêmicas, a primeira do professor pesquisador, a segunda do professor reflexivo e a terceira do professor pesquisador-reflexivo. Apontando que o ponto mais importante que permeia todas as correntes é o professor como um profissional indagador, o qual reconhece sua realidade como objeto de reflexão e pesquisa. A autora finaliza o texto com a seguinte afirmação:

Os programas de formação continuada não podem ser vistos como soluções mágicas para os problemas educacionais de nossa sociedade. Eles se constituem em momentos em que os professores têm oportunidades de contato com colegas para troca de experiências, discussão das questões que enfrentam no cotidiano e construção de conhecimentos que podem contribuir com práticas pedagógicas significativas.

Neste aspecto, a formação continuada legitima o desenvolvimento profissional quando possibilita ao professor refletir sobre a prática pedagógica, tornando-o protagonista de sua atuação ao mesmo tempo em que potencializa o desenvolvimento institucional. (BRASIL, 2015, p. 60)

A partir das leituras feitas tanto dos cadernos de formação do PNAIC quanto dos textos dos autores que discutem a formação de professores, podemos afirmar que o embasamento teórico do programa vai ao encontro das questões problematizadas por pesquisadores da temática. Pesquisar as percepções das professoras alfabetizadoras possibilitará fazer uma tríade entre o documento, a realidade e os autores que pesquisam a formação de professores.

No entanto, o programa não se sustentou apenas nas ações de formação de professores, mas também na distribuição de materiais didáticos que deram suporte aos alfabetizadores na prática pedagógica. Na próxima seção apresentamos os materiais que foram distribuídos aos participantes.

2.3.2 Materiais didáticos (jogos, livros literários, cadernos de estudos)

No PNAIC estava previsto a distribuição de materiais aos professores e às escolas participantes. Dentre os materiais distribuídos estão: os livros didáticos e respectivos manuais do professor; as obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (distribuídos pelo PNLD – Plano Nacional do Livro Didático); os jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE – Plano Nacional da Biblioteca na Escola); as obras de apoio pedagógico aos professores e os jogos e softwares de apoio à alfabetização, cadernos das unidades e entre outros.

Os Cadernos das unidades foram construídos com um referencial a partir de teóricos reconhecidos no campo da educação. Destacamos alguns autores que fundamentaram os Cadernos de Estudo: Emília Ferreira, Ana Teberosky, Magda Soares, Angela Kleiman, Eliana Albuquerque, Telma Leal, Tizuko Kishimoto, Lev Vygotsky, Antônio Nóvoa dentre outros autores.

Os Cadernos de Estudo, no primeiro ano (2013) do curso, estão organizados em 8 unidades e são voltados para a área de Alfabetização, sendo que são construídos de acordo com os níveis (Ano 1, Ano 2 e Ano 3) respectivamente 1º ano, 2º ano e 3º ano. Assim como, foram distribuídos os Cadernos de Apresentação (Formação do professor alfabetizador) e de Educação Especial (A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva e Cadernos do Campo), destinados à professores que atuam na zonal rural da cidade.

No segundo ano (2014), os cadernos abordaram a Alfabetização Matemática e foram organizados os Cadernos de Apresentação, Jogos na alfabetização matemática, Educação Inclusiva, Educação matemática no campo e mais 8 unidades, as quais foram iguais para todos os níveis:

- 1) Organização do trabalho pedagógico;
- 2) Quantificação, registros e agrupamentos;
- 3) Construção do Sistema de Numeração Decimal;
- 4) Operações na resolução de problemas;
- 5) Geometria,
- 6) Grandezas e medidas;
- 7) Educação Estatística;
- 8) Saberes matemáticos e outros campos do saber.

No terceiro (2015) ano foram trabalhos textos impressos e que assim como os Cadernos dos anos anteriores foram disponibilizados no site do MEC²⁴.

- 1) Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização;
- 2) A Criança no Ciclo e Alfabetização;
- 3) Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização;
- 4) A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização;

²⁴ Disponível em: < <http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/3-cadernos-do-pnaic> >. Acesso em: 23 abr. 2018.

- 5) A oralidade a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização;
- 6) A arte no Ciclo de Alfabetização;
- 7) Alfabetização matemática na perspectiva do letramento;
- 8) Ciências da Natureza no Ciclo da Alfabetização;
- 9) Ciências Humanas no Ciclo da Alfabetização;
- 10) Integrando Saberes;
- 11) Apresentação;
- 12) Gestão escolar no Ciclo de Alfabetização.

Vale destacar que o PNAIC além de trazer subsídios teóricos em seus cadernos de estudo, orienta as habilidades e os conceitos devem ser desenvolvidos na alfabetização, deixando explícito quais os direitos de aprendizagem devem ser introduzidos, aprofundados ou consolidados em cada ano do ensino fundamental. Por exemplo, dentro da área de Língua Portuguesa delimita os direitos de leitura, de escrita, de análise linguística, produção de textos escritos e de oralidade.

Ao trazer esses direitos o programa pode definir um currículo mínimo a ser seguido pelos professores.

Analisando a proposta teórica de formação continuada do PNAIC e a ênfase dos Direitos de aprendizagem, podemos dizer que os quadros ao invés de formar um professor protagonista, sujeito de conhecimento, autônomo e crítico pode-se correr o risco de formar um mero executor de tarefas, que se restringirá aos quadros e os tornará o seu currículo. O estudo de Rita de Cássia Frangella (2016) evidencia essa problematização mostrando a articulação entre as políticas de formação de professores e as políticas curriculares, destacando que “O que pode se observar na trajetória da pesquisa é como a formação põe-se a serviço da política curricular, não como espaço de reflexão e recriação, tradução da proposta, mas de forma a garantir a instituição dessa política na prática cotidiana.” (FRANGELLA, 2016, p. 110).

Da mesma forma em que a articulação entre formação e currículo, ainda há outros fatores que perpassam a formação continuada, já que o programa é maior e não se restringe meramente a formação “Vê-se uma estrutura encadeada por ações de formação que se interligam necessariamente a práticas de avaliação universais e produção curricular [...]” (FRANGELLA, 2016, p. 116).

Como exposto anteriormente, o PNAIC tem alguns pontos negativos, mas também é importante ressaltar seus pontos positivos. Além dos cadernos de estudo

foram distribuídos jogos, livros literários e dicionários ilustrados. Material que foi enviado para as escolas distribuírem para as turmas de alfabetização. Conforme o Caderno de Apresentação “É necessário garantir que esses materiais distribuídos pelo MEC cheguem às escolas e, uma vez nas escolas, que estejam acessíveis a professores e alunos, e que estejam disponibilizados para o uso a que se destinam.” (BRASIL, 2012c, p.17).

Entretanto, sabemos que em algumas escolas esses materiais não foram entregues às turmas a que se destinavam, sendo deixados na biblioteca ou em outro lugar da escola, talvez pelo fato dos diretores e coordenadores não participarem da formação continuada. No caso do município em se dá este estudo, alguns coordenadores da rede municipal participaram das formações ou por ter turma de alfabetização no contra turno ou por desejo em participar e compreender melhor a proposta, todavia esta realidade é a minoria e algumas escolas não tinham clareza do destino dos materiais, talvez pelo fato dos gestores não participarem do PNAIC.

2.3.3 Avaliações sistemáticas

Este eixo aborda dois tipos de avaliações, as **internas** que acontecem no ambiente de sala de aula produzidas e organizadas pelos professores que vivenciam o contexto da escola e as avaliações **externas**, as quais são construídas de forma padrão para atender as diferentes cidades de todo o país.

Dentre os materiais do PNAIC há um caderno específico para tratar de avaliação, intitulado “Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões” (2012a), em que apresenta inicialmente reflexões sobre o processo de avaliação na alfabetização e após, expõe sugestões de instrumentos de avaliação para cada eixo do ensino.

O caderno destaca que “é preciso ter clareza de que não são apenas as crianças que devem ser avaliadas no processo educativo. É preciso avaliar o sistema de ensino, o currículo, a escola, o professor e os próprios processos de avaliação.” (BRASIL, 2012a, p. 10). Observamos no texto que a avaliação deve ser vista de forma ampla e individual, sendo que defende de forma sucinta uma

avaliação contínua, num processo em que o professor avaliará a turma para além do acerto e do erro, com intuito de a partir do diagnóstico “[...] propor estratégias de intervenção para garantir as aprendizagens a que os estudantes têm direito.” (BRASIL, p. 2012a, p. 12).

No sentido de garantir a aprendizagem das crianças e delimitar quais aprendizagens necessitam ter, o programa profere em seu referencial teórico a avaliação da aprendizagem articulando com as discussões acerca dos direitos da aprendizagem, defendendo que “Delimitando o que as crianças precisam aprender, torna-se mais clara a ação avaliativa.” (BRASIL, 2012a, p. 13).

Taiana Louguercio ao pesquisar em sua dissertação sobre a avaliação no ciclo de alfabetização destacou:

Não percebi, durante a pesquisa, relação entre a equipe pedagógica da escola e as professoras, em se tratando da delimitação conjunta entre eles quanto às aprendizagens a serem consolidadas em cada ano do ciclo de alfabetização. Tampouco foram apresentadas questões relativas ao monitoramento da alfabetização como prevista no PNAIC, planejadas em rede com intenções de verificar as ações previstas nos planos de ação da equipe com os professores, contemplando conhecimentos, habilidades e capacidades, como direitos de aprendizagem (BRASIL, 2012b). (LOGUERCIO, 2015, p.97)

Este fragmento expõe que nem todos os aspectos da proposta de avaliação do programa foram postos em prática, no caso da escola pesquisada.

No PNAIC também é tratado sobre as avaliações processuais, as quais podem ser desenvolvidas e realizadas pelo professor junto às crianças, ao longo do ano de forma contínua. Cada professor participante preenche o quadro dos Direitos de Aprendizagem, completando se cada criança alcançou, não alcançou ou se alcançou parcialmente os objetivos propostos. Alguns destes dados são solicitados na página do SIMEC.

Neste sistema informatizado além dos dados citados anteriormente, são inseridos os resultados das avaliações externas como Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA. De acordo com o site do MEC é “Através deste sistema, docentes e gestores poderão acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno de sua turma, e fazer os ajustes necessários para

garantir que todos estejam alfabetizados no final do 3º ano do ensino fundamental”

²⁵

A Provinha ANA, assim como a Provinha Brasil, é uma avaliação universal coordenada pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, é realizada ao final do 3º ano com todos os estudantes. Segundo o site do PNAIC o objetivo da ANA é avaliar o nível de alfabetização das crianças no terceiro ano de EF, isto é, ao final do ciclo de alfabetização. Vale ressaltar que a ANA foi realizada em 2014 e no site do INEP²⁶ há a opção de acessar os instrumentos e os resultados desta avaliação. Atualmente foi divulgado que a ANA será realizada a cada dois anos, tendo a sua segunda edição em 2016.

Na dissertação da Loguercio (2015) também apareceram questões sobre as avaliações externas, a pesquisadora destacou que os resultados destas avaliações possibilitaram a reflexão das professoras sobre a sua prática de forma a reformularem seu planejamento. No entanto, em alguns casos as professoras acabavam preparando os estudantes para as avaliações. Desta forma, a proposta do PNAIC do currículo baseado nos Direitos de Aprendizagem não estava sendo atendida na medida em que o currículo em algumas realidades pode se tornar a preparação para as avaliações externas.

Retornando ao caderno sobre avaliação, é relevante salientar que um dos autores de base é a Jussara Hoffmann (2001), que destaca vários aspectos negativos acerca da avaliação externa, o que evidencia uma contradição na política do PNAIC, pois traz a proposta da ANA enquanto avaliação externa. Tanto Hoffmann (2001) quanto Esteban (1999), corroboram com a ideia de que a avaliação apenas por meio do registro de resultados é uma prática classificatória, comparativa e eliminatória, contribuindo para exclusão e desigualdades sociais. Ora, ao mesmo tempo em que a ideia central do Ensino Fundamental de nove anos é incluir todas as crianças e garantir o acesso a escola, também acaba criando mecanismos excludentes, que não respeitam as heterogeneidades tanto das crianças quanto das regiões brasileiras, na medida em que a avaliação é única, ou seja, é igual para todas as regiões do Brasil. Essa avaliação acaba sendo padrão para controlar e monitorar os índices de alfabetização, assim como serve como uma espécie de

²⁵ Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/avaliacoes>>.

²⁶ Disponível em: <<http://sitio.educacenso.inep.gov.br/web/saeb/ana/resultados>>.

prestação de contas para os organismos internacionais, tais como Banco Mundial, UNESCO, Fundo Monetário Internacional e entre outros.

De acordo com Zákia e Oliveira:

A partir da década de 1990, a avaliação de sistemas escolares passou a ocupar posição central nas políticas públicas de educação, sendo recomendada e promovida por agências internacionais, pelo Ministério da Educação e por Secretarias de Educação de numerosos estados brasileiros. (ZÁKIA; OLIVEIRA, 2010, p. 794).

Como já expomos anteriormente, as agências internacionais, principalmente o Banco Mundial interferem significativamente na educação brasileira, já que todas as reformas e mudanças que ocorrem no sistema educativo são “recomendadas” por elas. Neste contexto, as avaliações externas são um mecanismo de controle da qualidade do ensino, mas que qualidade é essa?

Essa política de avaliação educacional reitera as desigualdades sociais, na medida em que estabelece comparações e competitividade, para assim poder responsabilizar estados e municípios. Se analisarmos o Manual do Pacto percebemos em alguns trechos que a proposta está calcada em uma perspectiva meritocrática, em que a ênfase está nos resultados, atribuindo méritos aos estudantes, instituições e redes. O fragmento retirado do Livreto do Pacto confirma essa ideia

Em 2013, o Ministério da Educação publicará um edital informando os critérios de premiação e reconhecimento aos professores, escolas e redes de ensino que mais avançarem na alfabetização das suas crianças, considerando os resultados aferidos nas avaliações. (BRASIL, 2014, p.13).

Sandra Zákia e Valéria Lopes (2010) destacam que as políticas educacionais baseadas em auspícios de classificação e seleção, incorporam a exclusão, sendo incompatível com o direito de todos à educação. Expõem que “A ampla difusão dos resultados das avaliações, a responsabilização pelos resultados e o uso de incentivos simbólicos ou monetários são iniciativas que gradualmente vêm se inserindo nos programas governamentais com vistas à indução de mudanças.” (2010, p. 55) No entanto, essas medidas governamentais fortalecem o sistema capitalista, diminuindo a cooperação entre redes e escolas, fortalecendo a competição e o individualismo. Segundo o livreto do Pacto o Ministério da Educação

em 2013 “publicará um edital informando os critérios de premiação e reconhecimento aos professores, escolas e redes de ensino que mais avançarem na alfabetização das suas crianças, considerando os resultados aferidos nas avaliações.” (BRASIL, 2014, p. 13), este fragmento reforça novamente a perspectiva meritocrática.

2.3.4 Gestão, mobilização e controle social

Este eixo aborda a gestão do PNAIC e suas instâncias que são: Comitê Gestor Nacional; Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede.

O sistema de monitoramento disponibilizado pelo MEC, o SIMEC, “é destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto.” (BRASIL, 2014, p. 14), como exposto anteriormente é neste sistema que os professores inserem os dados sobre a aprendizagem de suas turmas.

Na página do Ministério da Educação, na seção que aborda o PNAIC é ressaltada a importância do MEC “no fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a educação de qualidade nos estados e municípios.” (BRASIL, 2014, p. 14).

2.4 Algumas considerações

Após realizar as leituras para a revisão de literatura e para o levantamento de pesquisas sobre o PNAIC se pode afirmar que o programa apresenta em sua proposta e implementação, tanto limites quanto possibilidades. Abaixo faço uma

pequena síntese destes dois itens, a partir dos estudos realizados, no entanto ainda há aspectos que surgiram no decorrer da pesquisa a partir da análise dos relatórios descritivo-reflexivos das professoras alfabetizadoras, perceber o olhar e posicionamentos delas para além do que dizem os pesquisadores e os documentos é de suma importância para nos auxiliar a compreender os impactos desta política para esse grupo de professoras alfabetizadoras da cidade do Rio Grande.

Percebemos *possibilidades* na medida em que permite partilha de conhecimentos e a relação teoria e prática a partir dos estudos; disponibiliza materiais de excelente qualidade e prioriza professores do próprio município como formadores permitindo a aproximação com a realidade.

Limita a criação de uma identidade pedagógica coletiva de cada escola, já que a formação se dá fora do seu espaço, desconsiderando os professores que não são alfabetizadores tais como os coordenadores de escola, mas que trabalham com alfabetização e em algumas escolas realização a formação dos professores alfabetizadores; tem por trás de uma proposta de formação continuada um currículo a ser seguido, a partir dos Quadros dos Direitos de Aprendizagem; reforça um sistema baseado em méritos e responsabiliza apenas o professor pelo desempenho do estudante desconsiderando o contexto social, político e econômico, na medida em que realiza avaliações externas e perve a bonificação de professores a partir dos resultados.

Diante deste cenário, se faz imprescindível pensar e refletir sobre a formação continuada de professores para além das políticas educacionais, percebendo o que os sujeitos que fazem parte desse processo pensam e como se sentem.

3.0 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE O PNAIC

Somos quem podemos ser, sonhos que podemos ter
Humberto Gessinger

Escolhemos a frase “Somos quem podemos ser, sonhos que podemos ter” para iniciar este capítulo, por compreendermos que a formação é um lugar onde há uma articulação entre os saberes experienciais, profissionais e científicos, um lugar que o professor chega com suas concepções e experiências práticas e estas se reestruturam e reconstituem na medida em que há reflexão, partilha de conhecimentos e/ou práticas e estudos teóricos. Neste lugar o professor constrói sua identidade coletiva e em muitos casos sonha com a mudança na educação.

Neste capítulo abordamos brevemente a história da formação de professores apresentando as diferentes concepções de formação que foram permeando as políticas ao longo dos anos, assim como trago duas alternativas de formação a *em rede* e a *de rede* articulando com o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, o qual se caracteriza por ser uma formação *em rede*.

3.1 Formação de professores

A história da educação revela que a formação continuada de professores nunca foi vista como algo importante. Até porque ensinar por muito tempo foi entendido como ato de transmitir conhecimento. Além disso, as representações sociais sobre a docência advinham de uma ideia de vocação (ARROYO, 2000), na qual ensinar era visto com um dom, desta forma o professor necessitaria ter uma vocação, ter domínio de classe, se apropriar de conhecimentos básicos e ter boa conduta. Com o passar dos anos, a ideia de vocação foi sendo superada e as representações referentes à docência começaram a ser redefinidas, contudo ainda temos que avançar e a formação permanente é vista como um espaço que possibilita a construção de novas representações sobre a categoria.

Para tanto, romper com essa representação é necessário conhecer o passado como forma de compreender para possibilitar mudança diante da complexidade de ser professor. O velho não serve para ficarmos apenas criticando, mas a partir da reflexão analisar e construir o novo, tentando não repetir erros passados.

Na formação de professores não é diferente, devemos aprender com a história para não torná-la cíclica. Somos sujeitos históricos e não podemos negar nossa história e sim aprender com ela. De acordo com Nóvoa “a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas.” (NOVÓIA, 1999, p.2). Indo ao encontro a esse pensamento Imbernón (2011, p. 14) ao tratar sobre a docência diz que “o contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado.” e complementa dizendo que neste contexto o papel da formação se modifica e se “transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.” (IMBERNÓN, 2011, p. 15). Diante do exposto, é imprescindível (re) pensar a formação de professores, pois diante de tanta complexidade as propostas devem ser reestruturadas.

Como exposto no capítulo anterior, muitas foram as reformas educacionais feitas no Brasil e algumas delas voltadas para a formação continuada de professores, mas ainda há aspectos a serem melhorados que vão além da formação. Segundo Imbernón:

De forma paradoxal, há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afincamento e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe. (IMBERNÓN, 2010, p.39)

Como exposto anteriormente, o PNAIC foi uma importante política para a formação continuada de professores, um aspecto a ser considerado é a importância que designam às experiências e a valorização de trabalhar de acordo com a realidade que se apresenta em cada escola.

As informações coletadas e percebidas no cotidiano escolar são elementos para problematizar, refletir, redimensionar a ação docente. No processo de investigação, nós, professores, somos desafiados e indagados sobre a nossa prática pedagógica e temos elementos para confrontar as concepções e teorias do ato educativo. Passamos a ser um pesquisador da própria prática pedagógica. (BRASIL, 2015, p.56)

A formação continuada precisa ser vista como espaço de constituição de sujeitos que pensam as suas práticas e buscam constantemente colocar em ação os saberes produzidos na formação. O professor mergulhado em seus questionamentos e desafios constrói possibilidades de mudança. Por tanto a formação continuada possibilita a constituição docente valorizando o pensar a partir do cotidiano da escola.

Tardif (2014) ao falar sobre as consequências práticas e organizacionais relativas às políticas de formação de professores, destaca duas ideias, a primeira “é que os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, [...] o *status* de verdadeiros atores, e não de simples técnicos ou de executores de reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática [...]” (TARDIF, 2014, p. 243, grifo do autor). E a segunda é que observa “muitas divisões internas que geram lutas de poder e de prestígio, exclusões e ignorâncias recíprocas entre todas as pessoas que têm a missão de educar as novas gerações.” (TARDIF, 2014, p. 244).

Certamente, houve avanços na formação continuada de professores, no entanto ainda há muito que melhorar. Ainda hoje, há desvalorização dos professores, a precariedade na estrutura de trabalho, salários dignos, reconhecimento como uma categoria de profissionais da educação, os quais tem propriedade para pensar e produzir saberes. Com o tempo, a concepção do professor como técnico foi sendo repensada e as concepções de professor reflexivo e professor pesquisador, defendida por Tardif, começaram a perpassar as propostas das reformas governamentais voltadas para formação de professores.

Entretanto, muitos são os fatores que continuam perpassando por anos e anos a maioria das reformas, já que o ideário neoliberalista continua forte em nosso país. A eficiência, a equidade e a competitividade são resultados do sistema capitalista em que vivemos, no qual a qualidade da educação está intimamente atrelada às políticas de avaliação. Contudo, não adianta reduzi-la a números

medidos em avaliações nacionais ou em propor formações que modifiquem a prática pedagógica do professor. Faz-se necessário repensar as políticas educativas de forma que:

A formação continuada deve gerar modalidades que ajudem os professores a descobrir sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la e a destruí-la ou construí-la de novo, abandonando o conceito tradicional de formação e professores como sendo a atualização científica, didática e psicopedagógica de sujeitos ignorantes. (IMBERNÓN, 2010, p. 48).

Frequentemente são pensadas reformas, porém enquanto tivermos um pensamento voltado para o neoliberalismo, a educação muitas vezes continuará sendo pensada por pessoas que não são profissionais da educação (reformadores empresariais, organismos internacionais), seu caráter continuará sendo transmissor mesmo que nos documentos a concepção apresentada seja de um professor reflexivo. Ou mesmo quando a proposta de formação é pensada considerando a partilha de saberes e possibilitando a relação entre conhecimentos da experiência e curriculares, como por exemplo, o PNAIC, a proposta está dentro de um programa maior que envolve responsabilização e controle, a partir do preenchimento de dados e avaliações nacionais, além de bonificar as escolas que tem melhor desempenho, ao invés de investir nas que realmente necessitam de auxílio, fortalecendo assim, as lógicas empresariais de competitividade na educação.

Destacamos o Plano Nacional de Educação – PNE, o qual apresenta metas e estratégias para o Sistema Nacional de Educação para a próxima década, em sua proposta salienta que “sabemos que a busca pela equidade e pela qualidade da educação em um país tão desigual como o Brasil é uma tarefa que implica políticas públicas de Estado que incluam uma ampla articulação entre os entes federativos.” (BRASIL, 2015, p.6). Dentre as metas do documento, salientamos duas que são relativas à formação de professores. Ressaltamos a meta 15:

[...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2015, p.48)

A meta 15 está ligada a Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Básica que teve seu processo de constituição iniciado em 2003, composta por universidades, que atuariam de forma articulada com as redes públicas com o intuito de desenvolver a formação continuada dos professores de educação básica. Assim como, com a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores no ano seguinte, conforme informações da página do Observatório do PNE²⁷:

Rede criada em 2004, formada por instituições de ensino superior públicas (federais e estaduais) que elaboram materiais de orientação para cursos de formação continuada de professores nas modalidades semipresencial e a distância com carga horária de 120 horas. As áreas de formação são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. O Ministério da Educação (MEC) oferece suporte técnico e financeiro e tem o papel de coordenar o desenvolvimento do programa.

Tanto o PNAIC quanto o Pró-Letramento, são exemplos de formação continuada propostos a partir desta rede. Na próxima seção, abordaremos com mais ênfase a questão da formação em rede.

E a meta 16 é:

[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2015, p.51).

Segundo Lígia Magalhães e Leny Azevedo “juntas, essas Metas propõem diversas ações, legislando sobre os modelos de formação inicial e continuada, a valorização da carreira do magistério, o processo de mercantilização da formação para o trabalho docente [...]” (MAGALHÃES e AZEVEDO, 2015, p. 23). As metas são justificadas pela necessidade de uma educação de qualidade para todos e trazem a formação como uma estratégia de mudança.

Pensando na importância da articulação entre a formação inicial e continuada também foram construídas as atuais Diretrizes Curriculares para a

²⁷ Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/programas-governo/rede-nacional-de-formacao-continuada-de-professores>. Acesso em: 17 out 2017.

Formação Inicial e Continuada na resolução do CNE 2/2015²⁸. Essas diretrizes são um avanço, pois trazem a importância do profissional do magistério, sua valorização, plano de carreira e assegura a garantia da formação tanto inicial quanto continuada. O documento é composto por oito capítulos, dentre eles destacamos o artigo 16 do capítulo VI que aborda sobre a formação continuada dos profissionais do magistério e o artigo 18 do capítulo VII sobre os profissionais do magistério e sua valorização, abaixo segue os respectivos artigos:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 13).

Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de 15 acordos com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica. (BRASIL, 2015, p.14-15).

Estes artigos mostram avanços na educação, na medida em que asseguram o direito a formação continuada, a valorização dos profissionais de educação e o plano de carreira.

De acordo com Tardif para que haja mudança é necessário “mudanças substanciais nas concepções e nas práticas vigentes em relação à formação de professores.” (TARDIF, 2014, p. 240) destacando que: a) os professores de profissão devem ser reconhecidos como sujeitos de direitos, os quais tem o direito dialogar sobre a sua formação profissional; b) que parte da formação de professores deveria se amparar em conhecimentos específicos oriundos da sua profissão abrindo espaço para os conhecimentos práticos dentro do currículo e c) superar a

²⁸ Documento disponível em:
http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf

formação baseada na lógica disciplinar, abrindo espaço para a análise reflexiva das práticas vivenciadas na profissão.

As novas políticas têm apresentado mudanças nas concepções de formação continuada. Além do PNE, destacamos como exemplo, um trecho do Caderno de Apresentação do PNAIC, que discute sobre a concepção de formação continuada.

A concepção de formação continuada pressupõe a articulação entre teoria e prática: a práxis. A práxis é uma prática social, porém, como ela não fala por si mesma, é preciso estabelecer uma relação teórica. Como percebemos, os estudos realizados no PNAIC procuram articular as temáticas que emergem do cotidiano escolar, tais como planejamento, avaliação, interdisciplinaridade, currículo, e associá-las a estudos teóricos, a partir da problematização e da teorização, que repercutem no redimensionamento da prática pedagógica a partir das reflexões realizadas nos cadernos. (BRASIL, 2015, p. 53)

A partir da leitura dos Cadernos de estudo do PNAIC, se pode afirmar que “No PNAIC defende-se um processo formativo pautado na reflexão do professor. Com vistas a possibilitarmos essa reflexão, uma das estratégias principais é a apresentação e discussão de relatos de experiência.” (BRASIL, 2015, p. 63).

Constituir um lugar de formação dentro da escola, ou até mesmo em outros espaços, vai além de um lugar onde os profissionais da educação pensam e refletem sobre suas práticas pedagógicas, mas também de um lugar onde se constitui politicamente. A qualidade da educação não acontece unicamente a partir da reflexão dos professores sobre a prática, mas também por meio da mudança em outros aspectos, como a infraestrutura das instituições escolares, valorização da profissão docente e construção de planos de carreira. A formação pode contribuir para que a categoria se una em prol destas mudanças, mostrando que a qualidade não está só nas mãos dos professores depende de fatores mais amplos.

3.2 Alternativas de formação continuada: formação *em* rede e formação *de* rede

Conforme exposto na seção anterior o governo tem investido na criação de redes, planos e diretrizes que abordam a formação inicial e continuada de

professores da educação básica pública. Essas propostas têm em comum, a busca pela melhoria da qualidade da formação de professores.

Para dialogar sobre a formação continuada utilizamos os conceitos de formação *em rede* e formação *de rede*, já que o termo “rede” está presente nas propostas do governo para formação continuada de professores desde 2003 com as primeiras discussões e construções sobre a Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Básica e em 2004 com a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. De acordo com o portal do MEC²⁹ o objetivo da rede é contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos da educação básica dos sistemas públicos de educação, a partir da formação continuada feita *em rede* com colaboração do Distrito Federal, dos estados, dos municípios e das universidades, as quais se organizam *em rede* e realizam a formação dos professores. De acordo com Magda Soares:

A primeira expressão – formação continuada em rede – refere-se a uma articulação entre o Ministério da Educação (MEC), as universidades e os municípios que, organizando-se em uma rede, oferecem cursos aos professores em exercício. É uma rede que na verdade institui certa hierarquia, tendo o MEC no topo, em seguida as universidades, a quem o MEC propõe que assumam os cursos segundo normas estabelecidas em editais, e, por fim, os municípios, aos quais são oferecidos os cursos. (SOARES, 2014, p.149).

Vale ressaltar que as formações *em rede* são implementadas por adesão, isto é, os municípios e estados optam por aderir ou não os cursos oferecidos pelas universidades que fazem parte desta rede.

Soares (2014) ainda propõe se pensar em dois pontos sobre a formação *em rede*. O primeiro, que o processo por adesão ao mesmo tempo em que é democrático pode se tornar excludente tendo em vista que acredita que todos devem ter uma educação de qualidade. “A educação não pode ficar sujeita à vontade dos que optaram por nela atuar de aderir ou não aderir às possibilidades de crescimento profissional.” (SOARES, 2014, p. 150). O segundo, que os professores e as escolas que aderirem à formação continuada são de escolas e realidades distintas, enquanto o curso é padrão para todos os municípios e estados e embora haja articulação dos formadores dos professores entre a proposta e a prática, a

²⁹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-de-professores>>. Acesso em 23 abr. 2018.

articulação acaba sendo comprometida diante de tantas diferenças, o que segundo a autora pode transparecer na prática pedagógica.

Dois exemplos de programas pautados na organização *em rede* são o Pró-Letramento e o PNAIC, os quais foram reformas propostas para todo o Brasil e implementadas por adesão. No município em que esta pesquisa se situa, a Secretaria de Educação aderiu aos dois programas de forma a ter continuidade do processo de formação dos professores da rede pública. No entanto, em 2016 houve uma ruptura e o município optou por não aderir o PNAIC e em 2017 com a nova proposta a partir da Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, o município retornou a aderir à formação, a qual abrangerá a EI, os AI e o Novo Mais Educação e abrangerá além dos professores, os coordenadores, os articuladores e os mediadores de aprendizagem. E diferente dos anos anteriores que a formação era fora do horário de trabalho, a formação acontecerá de preferência na hora atividade dos professores. De acordo com o Artigo 13 da Portaria nº 826:

Art. 13 - A formação continuada ofertada no âmbito do PNAIC e do PNME será realizada preferencialmente em serviço, nas escolas com classes de pré-escola e ensino fundamental, especialmente no ciclo de alfabetização, e tem como objetivo apoiar os professores, coordenadores pedagógicos, articuladores da escola e mediadores de aprendizagem a planejarem suas ações e adotarem estratégias didático-pedagógicas que permitam aos estudantes da pré-escola e do ensino fundamental alcançarem os objetivos de aprendizagem estabelecidos para cada etapa e para o ciclo de alfabetização.

No artigo, fica claro que a proposta do PNAIC é voltada para a prática pedagógica dos profissionais que trabalham com a EI, com a alfabetização e com o Novo mais Educação.

Nóvoa (1999), Tardif (2014) e Imbernón, (2009) ao dialogar sobre políticas educacionais, discutem a importância de se pensar em uma formação para além da atualização de conhecimentos a partir de estudos, para além das “receitas prontas”, dos currículos fechados, mas sim uma formação que possibilite o professor refletir sobre a sua prática, ser pesquisador e protagonista do seu processo de formação, contribuindo para a legitimação de seus saberes. Como exposto nos capítulos anteriores o PNAIC em seus documentos estão de encontro com a concepção dos autores, no entanto Soares (2014) alerta para a dificuldade de articulação entre a teoria e a prática, que um programa em âmbito federal pode ter em sua

implementação. Talvez com a nova proposta essa “dificuldade” alertada pela autora seja superada, porém só após o início das formações será possível afirmar essa hipótese.

Soares (2014) expõe que diferentemente da formação *em* rede, a formação *de* rede é construída coletivamente uma vez que todos os envolvidos caminham na mesma direção, tem os mesmos propósitos e objetivos, possibilitando uma homogeneidade na qualidade do ensino.

A formação de rede atinge a rede de ensino inteira: todos os professores, todos os gestores, todos os profissionais que atuam em todas as escolas, com o objetivo de promover o avanço na qualidade do ensino em todas as escolas igualmente, e no mesmo ritmo. (SOARES, 2014, p. 150).

Pensar sobre a formação *de* rede nos faz refletir: Será que a nova proposta do PNAIC vai ter mais aproximação com a formação *de* rede? A formação dentro da escola possibilitará maior aproximação entre a teoria e a realidade vivenciada na prática?

Aproximando a ideia de colaboração da formação *de* rede com a formação dentro da escola, destacamos os estudos de Imbernón e Nóvoa. O primeiro expõe que a modalidade “formação centrada na escola” surgiu por volta de 1970 no Reino Unido, num momento em que recursos voltados para a formação continuada de professores era escasso. “A proposta baseia-se no movimento denominado Desenvolvimento curricular baseado na escola.” (IMBERNÓN, 2011, p. 84).

Neste sentido, a formação centrada na escola é uma formação que acontece dentro do ambiente escolar, ou melhor, dentro do contexto da escola. Nesta formação se privilegia a colaboração, a partilha de experiências, a construção coletiva de um projeto da escola com ações para serem desenvolvidas de acordo com a realidade. Segundo Imbernón a formação centrada na escola “não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação.” (IMBERNÓN, 2011, p. 85).

Nas formações dentro da escola não se pode cair no erro de ser apenas um lugar de discussão de assuntos administrativos ou de reprodução de saberes técnicos, mas num lugar de estudo e reflexão sobre a teoria e a prática onde o

professor assume um papel de reflexivo ou de pesquisador de sua prática. O autor destaca que o enfoque deve ser na redefinição dos propósitos das formações, as quais devem desenvolver um paradigma colaborativo entre os docentes, apontando os pressupostos em que se fundamenta esse paradigma:

- 1) A escola como foco no processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. Implantar uma inovação na escola não é o mesmo que fazer dela o sujeito e o objeto de mudança. Portanto, é preciso promover a autonomia das escolas nesse sentido e as condições necessárias para que tal autonomia ocorra: capacidade de mudança e de promover sua própria mudança; desenvolvimento progressivo; melhoria.
- 2) Para uma reconstrução da cultura escolar como objetivo não apenas final, mas também de processo, pois a escola deve aprender a modificar sua própria realidade cultural.
- 3) Aposta em novos valores. Em vez da independência; em vez do corporativismo profissional; em vez da privacidade do ato educativo; propor para que ele seja público; em vez do individualismo, a colaboração; em vez da dependência, a autonomia; em vez da direção externa, a autorregulação e a crítica colaborativa.
- 4) A colaboração, mas que uma estratégia de gestão, é uma filosofia de trabalho.
- 5) Não é uma tecnologia que se pode aprender, e sim um processo de participação, envolvimento, apropriação e pertença.
- 6) Respeito e reconhecimento do poder e capacidade dos professores.
- 7) Redefinição e ampliação de gestão escolar. (IMBERNÓN, 2011, p. 85-86)

As escritas de Imbernón trazem como palavra central a colaboração, a colaboração deve estar atrelada ao grupo de professores, os quais reestruturarão juntos e com autonomia, a sua formação. Essa união fortalecerá o grupo de profissionais que se sentirão pertencentes do espaço-escola, estabelecendo uma identidade pedagógica coletiva, construindo saberes e criando sua proposta pedagógica.

Nóvoa (1999, 2009) traz em seus artigos argumentos bem semelhantes aos do Imbernón, e acredita que a formação de professores pode desempenhar “[...] um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.” (NÓVOA, 1999, p.12) E essa nova cultura profissional desenvolvida no seio da escola, poderá auxiliar na superação da

individualidade e do isolamento que historicamente perpassa a profissão docente, gerando assim uma proposta coletiva.

Talvez a nova proposta do PNAIC, mesmo tendo as características de formação *em rede*, também tenha a característica da coletividade, tendo em vista que a prefeitura de certa forma terá mais autonomia na proposta da formação o que pode possibilitar que todos sigam no mesmo caminho.

4.0 ORGANIZANDO OS RESULTADOS DA PESQUISA POR MEIO DE ARTIGOS

Este capítulo apresenta os artigos científicos construídos a partir da análise do corpus da pesquisa, o qual foi analisado a luz dos aportes da Análise Textual Discursiva - ATD de Moraes e Galiazzi. Cada artigo advém de uma categoria final, as quais se intitulam “Formação continuada e os saberes docentes”, “Contribuições do PNAIC na prática pedagógica” e “Sistema de monitoramento e a regulação do trabalho docente”.

Vale ressaltar que as categorias finais de acordo com a ATD deveriam ser escritas em forma de metatexto, no entanto optamos por transformar os metatextos em artigos para que tenham uma abrangência maior, na medida em que os resultados, as reflexões e as problematizações realizadas ao longo da pesquisa ao serem divulgadas em periódicos da área são disseminadas com maior facilidade. Entendemos que ao escolher apresentar a análise dos dados por meio de artigos corremos o risco de que algumas das informações possam se tornar repetitivas. No entanto, repetição das informações acontece pela necessidade de situar os leitores do contexto da pesquisa, já que os artigos serão encaminhados para diferentes revistas.

Sendo assim, este capítulo gira em torno do problema “Quais as percepções de professoras alfabetizadoras do município de Rio Grande sobre o processo de formação continuada proposto pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?”, para responder a tal problema os dados foram organizados em três categorias finais, as quais foram constituídas pelas reflexões, pelos estudos, pelas problematizações e pelos resultados obtidos ao longo da pesquisa.

O primeiro artigo “Formação continuada do PNAIC: um espaço de constituição de saberes” surgiu a partir da categoria “Formação continuada e os saberes docentes”, abordou a importância da formação continuada para a docência, assim como as concepções das professoras alfabetizadoras sobre formação continuada e os saberes constituídos na formação continuada desenvolvida pelo PNAIC, buscando responder ao objetivo de compreender os saberes docentes que estavam presentes na formação continuada do PNAIC.

O segundo artigo “Contribuições do PNAIC na prática pedagógica de professoras alfabetizadoras”, emergiu da categoria “Contribuições do PNAIC na

prática pedagógica”, abordou a concepção de alfabetização e formação continuada do PNAIC e as contribuições do PNAIC na prática de professoras alfabetizadoras, buscando responder o objetivo de compreender as contribuições da formação continuada do PNAIC para a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras e a sua relação com o trabalho docente das professoras.

Por fim, o artigo “Políticas educacionais e a regulação do trabalho docente” emergiu da categoria “Sistema de monitoramento e a regulação do trabalho docente” discutiu as políticas educacionais para formação de professores, a questão da regulação e o trabalho do professor e analisou as percepções das professoras alfabetizadoras sobre o sistema de monitoramento do PNAIC, visando responder ao objetivo de analisar os processos de regulação e controle do trabalho docente que permeavam a proposta do PNAIC.

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC: UM ESPAÇO DE CONSTITUIÇÃO DE SABERES

CONCEIÇÃO, Sheila Pedroso da
GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira

Resumo: O artigo traz discussões acerca dos resultados de uma pesquisa, que tem como temática a formação desenvolvida no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC no período de 2013 a 2015. O estudo foi realizado com oito professoras alfabetizadoras que participaram das formações do PNAIC no município do Rio Grande-RS, tendo como objetivo compreender as concepções das professoras alfabetizadoras sobre formação continuada e os saberes produzidos por elas no processo de formação do PNAIC, problematizando as políticas. O estudo situa-se no campo da pesquisa qualitativa, sendo que os dados foram coletados a partir de entrevistas. A análise de dados foi realizada a partir dos aportes teóricos da Análise Textual Discursiva – ATD de Moraes e Galiazzi, resultando em três categorias finais. Este artigo discute uma das categorias, intitulada “Formação continuada e os saberes docentes”. Os resultados demonstraram que na política do PNAIC os saberes experiências ocuparam um lugar importante e possibilitaram momentos de partilha de práticas, reflexão e aprendizagem.

Palavras-chave: saberes docentes; formação continuada; PNAIC.

RESUMEN: El artículo trae discusiones acerca de los resultados de una pesquisa, que tiene como temática la formación desarrollada en el Pacto Nacional por la Alfabetización en la edad correcta – PNAIC en el periodo de 2013 a 2015. El estudio fue realizado con ocho profesoras alfabetizadoras que participaron de las formaciones del PNAIC en el ayuntamiento de Rio Grande -RS, teniendo como objetivo comprender las concepciones de las profesoras alfabetizadoras sobre la formación continuada y los saberes producidos por ellas en el proceso de formación del PNAIC, problematizando las políticas. El estudio se sitúa en el campo de la pesquisa cualitativa, siendo que los datos fueron recogidos a partir de entrevistas. El análisis de datos fue realizado a partir de los aportes teóricos del Análisis Textual Discursiva - ATD de Moraes y Galiazzi, resultando en tres categorías finales. Este artículo discute una de las categorías, intitulada “Formación Continuada y los saberes docentes” Los resultados demostraron que en la política del PNAIC los saberes experiencias ocuparon un lugar importante y posibilitaron momentos de partición de prácticas, reflexión y aprendizaje.

Palabras-clave: Saberes docentes; formación continuada; PNAIC

Ao longo da história da educação a concepção de formação de professores foi se modificando com o passar dos tempos, passou da ideia de que após a formação inicial o professor estaria pronto, como aquele que “sabe tudo” para a

compreensão do inacabamento como aponta Freire (1996), em que a formação continuada passa a ser vista pela importância no sentido do aprimoramento constante do seu fazer docente e atualização dos conhecimentos que estão sempre em transformação. Ainda de acordo com Imbernón (2010) a formação continuada de professores por volta dos anos de 1970 estava pautada em uma concepção tecnicista, e a partir dos anos 1980 começou-se a questionar a visão dos professores técnicos e iniciaram as discussões de uma formação mais científica e acadêmica. Nos anos 1990 aparece no Brasil a concepção de uma formação pautada em habilidades e competências dos professores, os quais deveriam desenvolver os conhecimentos, as habilidades e as competências profissionais para mudar a sala de aula. Nos anos 2000 percebe-se a emergência da concepção de formação como espaço de prática reflexiva e de projetos inovadores e na atualidade vem se discutindo sobre a construção coletiva, pesquisas sobre a prática e a criação de projetos de transformação da realidade educacional. (IMBERNÓN, 2010). Cabe dizer que o surgimento dessas concepções não se dá de forma linear e sequencial, são concepções que desenvolvem-se concomitantemente umas com as outras.

O modo como percebemos a formação continuada está em constante mudança e ainda hoje está permeada pelas diferentes concepções que vieram sendo discutidas ao longo dos anos. Atualmente as duas últimas vertentes apresentadas por Imbernón (2010) estão mais presentes na formação de professores, a concepção de professores reflexivos, os quais pensam e refletem sobre a sua própria prática pedagógica em um movimento de ação-reflexão-ação e de professores pesquisadores, que além de refletir sobre a sua prática devem se constituir como sujeitos de conhecimentos, os quais também podem pensar, refletir e construir conhecimento a partir de sua prática.

Na década de 1980, as discussões sobre as políticas de formação continuada aumentaram, com ênfase numa perspectiva crítica, de forma a superar a perspectiva tecnicista e autoritária que vinha constituindo a formação de professores. No entanto, Imbernón (2009) ao discutir a formação de professores salienta que ainda a maioria das formações têm um caráter transmissor e sem ligação com o contexto prático do cotidiano dos professores, não só aproximando a formação do contexto, mas sim gerando uma nova cultura formativa.

Diante disto, nos propomos a pensar sobre a formação continuada desenvolvida para professores alfabetizadores a partir do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, o qual é um acordo firmado entre o governo federal e o Distrito Federal, os Estados e os municípios, com o objetivo de que todas as crianças se alfabetizem ao final do terceiro ano do ensino fundamental, até os oito anos de idade.

Vale destacar que o PNAIC é um programa de âmbito nacional, que teve um papel importante na formação continuada, na medida em que realizou formações com professores alfabetizadores de diversas cidades do Brasil, para tanto foram distribuídos materiais de estudo para os professores, assim como materiais para serem trabalhados com os estudantes em processo de alfabetização.

Desta forma, este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida no ano de 2016 a 2017, a qual se tornam relevantes à área da educação, tendo em vista que apresenta o olhar de professoras alfabetizadoras sobre as contribuições do PNAIC para a sua prática pedagógica, assim como reflete sobre os saberes constituídos ao longo da formação.

Para tanto, foram entrevistadas oito professoras alfabetizadoras que participaram do PNAIC nos anos de 2013, 2014 e 2015 no município do Rio Grande-RS, sendo uma de cada turma³⁰ de estudo, assim como de escolas diferentes, de forma a abranger diferentes realidades e percepções sobre a formação desenvolvida.

A pesquisa foi de cunho qualitativo e se deu a partir das entrevistas, que depois de realizadas foram transcritas por meio de gravação de áudio, resultando no corpus da pesquisa. A análise do corpus foi feita a partir da Análise Textual Discursiva – ATD de Moraes e Galiazzi (2013), que é organizada em três etapas principais: a unitarização, a categorização e a construção de metatextos. Sendo que, este artigo foi escrito a partir de uma das categorias finais e corresponde ao metatexto da categoria “Formação continuada e saberes docentes”, que tem por objetivo compreender as concepções das professoras alfabetizadoras sobre

³⁰ Cada turma representa um pólo do município de Rio Grande. A divisão das escolas em pólos foi construída pela Secretaria Municipal de Educação - SMEd, é um processo interno que a secretária utiliza para se organizar, os pólos foram divididos por zoneamento (proximidade) entre as escolas, e acordado entre as diretoras e Secretário da Educação.

formação continuada e os saberes produzidos por elas no processo de formação do PNAIC, problematizando as políticas.

Ao longo do artigo discutimos as concepções e percepções das professoras alfabetizadoras sobre a formação continuada e o PNAIC, articulando com os documentos da política e os autores do campo da educação que debatem a formação de professores. Se constituindo no cruzamento de 3 vertentes: 1) aporte teórico, 2) cadernos do PNAIC e 3) dados da pesquisa por meio das falas das professoras alfabetizadoras na entrevista.

Sendo assim, na seção 1 dialogamos a importância da formação continuada para a docência, tendo em vista que ela possibilita a (re)construção dos saberes docentes, os quais vão se constituindo desde a infância a partir da construção social da profissão e de experiências enquanto estudantes, passando pela formação inicial e continuada.

Na seção 2 abordamos as concepções das professoras alfabetizadoras pesquisadas sobre a formação continuada do PNAIC, o que evidenciou que as professoras passaram por momento de reflexão sobre a prática, partilha de experiências, estudo e valorização profissional, o que possibilitou a constituição de diferentes saberes.

Na seção 3 discutimos sobre os saberes constituídos na formação desenvolvida pelo PNAIC, articulando as falas das professoras alfabetizadoras pesquisadas com os saberes da docência propostos por Pimenta (2009).

Para tanto, os autores que respaldaram a escrita foram: Nóvoa (2009), Tardif (2010), Imbernón (2009) (2010), Pimenta (2009), Gatti (2008) e Arroyo (2013). Estes autores possibilitaram tecer reflexões sobre o lugar dos saberes dos professores na formação desenvolvida pelo PNAIC.

4.1.1 A importância da formação continuada para a docência

A sociedade tem passado por mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais, dentro deste cenário a educação tem enfrentado desafios e tem sofrido críticas, na medida em que nem sempre dá conta da rapidez em que as mudanças

acontecem. De acordo com Nóvoa “a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo.” (NOVÓA, 2009, p. 2). Neste sentido, se faz necessário pensar e refletir sobre a formação continuada, pois esta é importante para que as mudanças possam acontecer. Para Imbernón (2011) o papel da formação continuada é proporcionar espaços de discussão, reflexão e participação, possibilitando assim que os professores aprendam a lidar com a mudança e a incerteza que permeia o trabalho docente.

Desta forma, a formação se torna um ambiente onde os professores estudam, pesquisam, refletem sobre a teoria e a sua prática, partilham experiências, constroem possibilidades de mudança a partir de suas angústias e desafios e assim vão constituindo seus saberes, buscando constantemente colocar em ação os saberes produzidos na formação.

Gatti ao falar sobre a formação de professores expõe:

[...] sinalizamos que ora se restringe aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos, enfim tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (GATTI, 2008, p. 57)

A partir da explanação de Gatti, queremos deixar claro que compreendemos que a formação não se restringe apenas a formação inicial, ela é mais ampla, pois compreende a história de vida dos docentes que inicia desde a sua infância e continua ao longo da vida, bem como com os percursos formativos após a graduação. Tardif (2014) dialoga sobre os saberes docentes e a formação profissional, expondo que esses saberes que os docentes vão adquirindo ao longo do tempo os formam profissionalmente, constituindo tanto a sua identidade individual quanto coletiva.

Ainda para o autor, o professor deve ser visto como um sujeito, um ator na construção de saberes, um co-pesquisador, já que é ele que está imerso cotidianamente no contexto educativo e constrói saberes a partir das experiências vivenciadas.

Imbernón ao falar da formação continuada e suas tarefas expõe:

A formação deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto. (IMBERNÓN, 2001, p. 18).

Destacamos no trecho acima que a formação continuada vai além de desenvolver conhecimentos curriculares deve relacioná-los as problemáticas vividas na escola, motivo que nos leva a considerar a sua importância para a docência, na medida em que compreendemos que o processo de ensino aprendizagem e por sua vez o currículo e as propostas das intuições escolares devem ser pensadas de forma a considerar a realidade da comunidade em que a escola atende. Como exposto pelos autores, não basta continuar com práticas de formação que estão distante das mudanças que ocorreram na sociedade. Neste sentido,

A formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática. Parece fácil dizer isso, mas como é difícil mudar as políticas e as práticas de formação. Isso implica fugir de políticas de subsídio, de políticas em que se acredita que oferecendo (ou investindo) à formação uma grande quantidade de cursos, seminários, ou jornadas, a educação mudará; deixa-se o contexto trabalhista empobrecido, assim como a metodologia de trabalho da prática formativa mais orientada a práticas formativas individuais que a modelos de formação permanente de caráter coletivo, de desenvolvimento e de melhoria do currículo e a processos indagativos em que a base não é a “ignorância do mestre”, mas que se confia na capacidade do professorado para gerar inovações através da prática educativa. (IMBERNÓN, 2011, p. 44-45).

Imbernón problematiza as políticas de formação de professores que devem ir além de uma “formação como domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas sim que propõe a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação.” (IMBERNÓN, 2009, p. 16). Desta forma, consideramos relevante a temática de nossa pesquisa e a possibilidade que temos de compreender como foi o processo de formação desenvolvido pelo PNAIC, o qual

foi pensado enquanto estratégia política no campo educacional, sendo um grande e importante programa de formação continuada iniciado em meio a um período que o governo federal fez vários investimentos nessa área.

A proposta do programa vai ao encontro das concepções dos autores que utilizamos para discussão. De acordo com o Caderno de Estudos do PNAIC a formação do professor:

[...] não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. (BRASIL, 2012, p. 27).

Dentro da proposta do PNAIC a formação deve ser um ambiente de diálogo e reflexão sobre as problemáticas cotidianas e a própria prática, assim como trazem a teoria e o currículo (Direitos de Aprendizagem) para serem discutidos. Desta forma, a pesquisa que gerou o presente artigo, buscou compreender como aconteceu o processo de formação continuada do PNAIC no município de Rio Grande. Nas próximas seções trazemos a análise das falas das professoras pesquisadas, demonstrando a importância da formação continuada para a constituição dos saberes docentes.

4.1.2 Concepções das professoras alfabetizadoras sobre formação continuada

A formação continuada constitui-se ao longo da vida de cada sujeito. Enquanto estudante o professor na infância já foi constituindo sua ideia de docência, e após continua se (re) constituindo ao longo da formação inicial e continuada, através da prática docente e das experiências vivenciadas ao longo da profissão em diferentes espaços. Tardif defende que:

[...] o saber dos professores não provem de uma forma única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da

unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho. (TARDIF, 2010, p. 21).

Os autores Imbernón (2009, 2010), Tardif (2014), Pimenta (2009) defendem uma perspectiva formativa crítica, na qual os professores sejam protagonistas, reflitam, construam conhecimentos e sejam sujeitos de direitos, de forma a superar a formação tecnicista e transmissora.

Esta concepção corrobora com o que consta no Caderno de Apresentação do PNAIC no texto “Professor como Protagonista: a construção da autonomia docente no processo de formação continuada”, na medida em que expõe:

Ao considerar a formação continuada como atividade essencial ao trabalho docente, busca-se oferecer suporte à prática pedagógica, principalmente ao professor alfabetizador, a partir de situações que incentivem a problematização, a reflexão e a teorização, e que promovam a construção do conhecimento, como processo contínuo de formação profissional. Assim, neste movimento contínuo de aprendizagem e redimensionamento da prática pedagógica, a formação continuada torna-se um instrumento de profissionalização, pois ela é dinâmica. Neste processo, conforme a complexidade e a necessidade do exercício docente, o professor vai mobilizando ou construindo seu conhecimento de acordo com as exigências da sua atividade profissional. (MARTINIAK, 2015, p.52).

De forma a compreender como a formação continuada do PNAIC, apresento as análises das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras, vale destacar que cada professora foi identificada por número de acordo com a ordem das entrevistas.

Um dos primeiros aspectos observados nas falas das professoras diz respeito à reflexão sobre a prática, como podemos verificar no trecho abaixo.

É um momento em que a gente se reúne né, a equipe dos professores da escola e reflete sobre a nossa prática pedagógica, faz troca de experiência. Eu acho que é isso né, a formação não é só um professor lá falando tudo que a gente tem que fazer, né. É uma troca de experiências. Pra gente refletir. (Professora 8)

Imbernón ao discorrer sobre a reflexão sobre a prática expõe:

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre a sua prática docente nas instituições educacionais ou em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento,

suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e porque se faz. (IMBERNÓN, 2010, p.49).

Ainda analisando a fala da professora 8, percebemos que ela trouxe, em outras palavras, a questão da formação transmissora, na qual os formadores apenas transmitiam o que o professor deveria executar. Para ela a formação vai além desta questão e traz a reflexão e a partilha de experiências como um ponto-chave na formação continuada. Sendo assim, a partilha de experiências se torna outro aspecto levantado pelas professoras, neste sentido, a professora 1 destacou que:

Acho, acho que a gente tem que tá sempre acompanhando o que tem de novidade ou compartilhando as experiências pra comparar o nosso trabalho. (Professora 1)

Observamos que as professoras 1 e 8 destacam a partilha de experiências e a reflexão da prática dentro da formação continuada do PNAIC, o que demonstra que essa política trouxe a relação teórico prática como propostas.

No PNAIC defende-se um processo formativo pautado na reflexão do professor. Com vistas a possibilitarmos essa reflexão, uma das estratégias principais é a apresentação e discussão de relatos de experiência. A partir da leitura desses relatos espera-se que o professor reflita sobre a situação vivida por um colega e, também, ao se identificar com a experiência, possa adaptá-la para a sua sala de aula refletindo sobre a sua própria prática. (BRASIL, 2015, p. 63).

Outro aspecto trazido para a discussão pelas professoras foi a valorização profissional, como se observa no trecho a seguir *“É muito bom, é muito bom porque valoriza, em algum sentido o professor e traz novas experiências também né.”*. (Professora 4). Pimenta (2009) ao discutir sobre a formação de professores na tendência reflexiva, salienta que esta tendência é uma política de valorização do desenvolvimento dos professores e das instituições, enquanto sujeitos das transformações da escola e da sociedade.

A valorização também está presente nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada na resolução do CNE 2/2015³¹, no Art.18 assegura

³¹ Documento disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>.

políticas de valorização profissional dos professores que atuam na educação básica, garantindo a sua formação e seu plano de carreira.

Ao discutir o desenvolvimento profissional o Caderno do PNAIC:

[...] o desenvolvimento do profissional decorre da mobilização de conhecimentos, enquanto estratégia para a formação docente, no intuito de buscar compreender e transformar a realidade complexa, desafiadora e multifacetada que se apresenta atualmente. (BRASIL, 2015, p. 53)

A transformação da realidade social é discutida no texto de Vera Martiniak, o qual discute o protagonismo do professor e a construção da autonomia docente no processo de formação continuada, destacando que “A formação continuada proposta pelo PNAIC tem reafirmado constantemente o papel do professor e a valorização da sua identidade profissional, como um dos agentes de transformação da educação.” (BRASIL, 2015, p. 54).

Como podemos constatar nos excertos que seguem as professoras entrevistadas ainda destacam em suas falas a necessidade da formação em atender a complexidade e as mudanças que aconteceram na educação ao longo dos anos.

Sim, essa formação continuada é importante pra nós porque sempre nos ajuda, pra desenvolver nosso trabalho, traz novas expectativas, novos... a gente tem que se bem criativa, nessa formação a gente vai abrindo um campo mais amplo pra gente criar nossos planos, nas aulas. Essa mudança que o ensino vem sofrendo, os alunos, tudo isso, tem que trazer novas expectativas para o professor. Assim, que nem foi o Pacto eu achei aquilo bem importante, trouxe bastante...não concordava com o horário, depois de 40 horas trabalhadas, é complicado, a noite, mas foi bem importante....trouxe bastante coisas boas para o professor. (Professora 6)

Eu acho que a formação continuada é um meio que a gente tem de ta sempre renovando o nosso aprendizado, pra gente não ficar estagnado naquilo que a gente mal aprendeu na faculdade. (Professora 3)

É no caso assim, eu sou formada em Psicopedagogia, tenho um curso, mas é bom pra gente tem como é que vou dizer, uma formação, porque mudou muita coisa, pra gente ficar atualizada no ensino, na maneira de avaliar. Mudou muito, muita coisa mudou . Pra gente ficar mais atualizada se atualizar mais na área de educação. (Professora 7)

Podemos afirmar que mesmo aparecendo à palavra “atualizar” a professora não se remete a formação baseada na transmissão conhecimentos com intuito de atualizar, mas sim com caráter de constante aprendizagem. No contexto geral das entrevistas, a discussão, a reflexão e principalmente a partilha de práticas foram os principais destaques nas falas das professoras. Neste sentido, Imbernón discute que:

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

A partir das falas das professoras alfabetizadoras sobre a formação do PNAIC, podemos afirmar que as concepções defendidas nos Cadernos de Estudos da formação vão ao encontro das discussões atuais sobre as novas tendências na formação de professores, como por exemplo: a reflexão sobre a prática, o protagonismo do professor, maior autonomia, intercâmbio de experiências e a valorização do professor como profissional da educação. Desta forma, podemos afirmar que a formação do PNAIC possibilitou a constituição de saberes no processo de formação continuada, para tanto na próxima seção discutiremos essa questão.

4.1.3 Saberes constituídos na formação continuada do PNAIC

O processo de formação continuada é compreendido para além de um lugar onde os professores aprendem técnicas e conteúdos que devem aplicar com os estudantes. O próprio PNAIC em sua proposta defende uma nova perspectiva de formação, e está em consonância com os autores críticos que trouxemos para debate. No entanto, continuaremos nossa linha de pensamento aprofundando a discussão teórica sobre os saberes constituídos pelos professores. Alguns autores destacam que os saberes constituídos pelos professores não se limitam aos saberes curriculares, na medida em que estes por vezes, se distanciam da realidade das escolas.

E como foi destacado, acreditamos em uma formação que possibilite a articulação entre teoria e prática de forma a tornar o professor como profissional autônomo e protagonista que reflita sobre a realidade.

Pimenta (2009) ao discorrer sobre os saberes pedagógicos e a atividade docente discute sobre a identidade profissional do professor atrelada aos saberes que constituem a docência. Para a autora são três os saberes que constituem a docência: a experiência, o conhecimento e o pedagógico. Os **saberes da experiência** se constituem ao longo da vida, a partir da vivência enquanto estudante, da experiência que socialmente construída sobre a profissão docente, as aprendizagens produzidas na prática cotidiana e na reflexão sobre essas práticas. Os **saberes do conhecimento** são construídos por meio do referencial teórico, científico, tecnológico e técnico, possibilitando que os estudantes se apropriem deste referencial. Os **saberes pedagógicos** são os saberes do campo da educação, os quais se constituem a partir da prática na interlocução entre a teoria apreendida e a prática vivenciada.

É na mobilização dessa tríade articulada de saberes que os professores encontram o referencial para desenvolverem a capacidade de investigar a própria atividades e, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 2009, p. 8).

De acordo com a autora a superação da fragmentação destes saberes, apontados por Houssaye (1995), e “Considerar a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores.” (PIMENTA, 2009. p. 25). Nesta direção, o Caderno do PNAIC afirma:

O processo formativo que tem a prática como ponto de partida e de chegada permite ao professor desenvolver uma sólida formação profissional. Neste movimento de articulação entre o fazer e o como fazer, o professor torna-se um protagonista do seu desenvolvimento profissional. Entretanto, este processo não se dá somente de forma solitária e individual, mas a partir das relações sociais com outros profissionais da escola, com os alunos e com a própria comunidade. O professor faz parte deste processo educativo e tem a possibilidade de exercitar seu papel transformador e desenvolver sua autonomia. A autonomia do professor só será efetivada se articulada com a autonomia da escola, quando os profissionais da educação e a escola assumirem seu papel de transformação da sociedade. (BRASIL, 2015, p. 55).

Em consonância com a ideia de que a formação docente é constituída de diferentes saberes, o autor Tardif (2010) salienta os saberes docentes são constituídos a partir de diversos saberes que vão sendo construídos ao longo do tempo, nomeando-os como: **saberes disciplinares, saberes profissionais, saberes curriculares e saberes experienciais**. Destacando que “[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fonte variadas e, provavelmente, de natureza diferente.” (TARDIF, 2010, p. 18).

Para os dois autores é necessário à superação de uma formação com caráter curricular e aplicacionista, uma formação constituída de diferentes saberes, onde os professores sejam reconhecidos como profissionais intelectuais, que constituem conhecimentos experienciais que em articulação com os outros saberes constituem seu saber-fazer.

Então, vejamos o que as falas de professoras alfabetizadoras nos mostram sobre os saberes que se constituíram nos encontros de formação continuada do PNAIC. Ao falar sobre a formação do PNAIC as professoras destacaram:

Eu achei bem interessante, que seriam novas experiências né e a gente iria passar essas experiências vividas no curso, nós iríamos para os alunos foi bem bem bom.”. (Professora 4)

Aham visualizar os jogos, jogar, assistir histórias, ouvir da maneira como... experiências que a gente acaba não vivenciando a gente só aplica né. E lá naquela formação a gente vivenciava como aluno, isso eu acho muito importante. (Professora 1)

Nas falas das professoras 4 e 1 se percebe que elas consideram a formação positiva, pois nela vivenciaram novas experiências que passou para suas turmas de trabalho. Neste sentido, podemos considerar que a formação do PNAIC atingiu seus objetivos propostos, na medida em que incidiu na prática pedagógica das professoras pesquisadas. Os estudos de Vieira (2015) corroboram com os resultados desta pesquisa, uma vez que destacou que a formação continuada além de contribuir com a prática docente reinventou os saberes dos professores envolvidos no estudo.

Outro aspecto presente na fala das professoras diz respeito a metodologia de trabalho das formadoras.

Elas se esforçavam bastante né, cada grupo queria ser melhor que o outro né, tanto a P. quanto a L. nos davam bastante sugestões né e muitas vezes a aula era prática né, bem interessante... muito bom. (Professora 4)

Eu não sei, eu gostava mais assim da prática, das sugestões de atividades, das sugestões de jogos. A parte teórica é muito teórica né, eu acho que a teoria pouco condiz com a prática. (Professora 8)

As professoras 1, 4 e 8 destacaram a vivência de atividades e práticas que “aplicariam” com suas turmas. Ao analisar apenas o recorte destas falas não percebemos a reflexão e o protagonismo dos professores, na medida em que se restringem a visão aplicacionista e técnica diferente da visão dos anos 1980, pois aqui se referem à aplicação de atividades e jogos que está mais voltada a prática do que ao conteúdo e a teoria em si. No entanto, isso não quer dizer que as professoras que fizeram esse relato não refletem sobre a sua prática e não constroem conhecimentos, ao contrário, ao vivenciar práticas docentes com seus estudantes as professoras vão se constituindo. Para Pimenta:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. (PIMENTA, 2009, p. 27).

O caderno do PNAIC também traz a questão da reflexão sobre as práticas cotidianas:

As informações coletadas e percebidas no cotidiano escolar são elementos para problematizar, refletir e redimensionar a ação docente. No processo de investigação, nós, professores, somos desafiados e indagados sobre a nossa prática pedagógica e temos elementos para confrontar as concepções e teorias do ato educativo. Passamos a ser um pesquisador da própria prática pedagógica. (MARTINIÁK, 2015, p. 56).

A partir do exposto, podemos afirmar que as práticas podem construir conhecimento teórico. Desta forma, a formação pode se tornar um espaço de

valorização e legitimação destes conhecimentos. Para Tardif (2010) o professor não deve ser visto como um técnico ou executor pelas políticas educacionais, mas como sujeito da própria ação, do próprio discurso, um copesquisador, um sujeito de direito. “Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começamos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros.” (TARDIF, 2010, p. 244).

Outra forma de perceber a colocação da professora 8 no trecho que diz “*A parte teórica é muito teórica né, eu acho que a teoria pouco condiz com a prática.*” pois são tantas as políticas que dizem que o conhecimento curricular e o teórico são os únicos válidos e que os professores devem se apropriar destes, que de certa forma é um jeito de reafirmar na fala que quem detém o conhecimento sobre a profissão é o professor. Por outro lado, não podemos cair em um reducionismo pragmático em valorizar apenas os saberes práticos, pois os conhecimentos teóricos são fundamentais para que os professores construam suas concepções que embasam suas intencionalidades pedagógicas no seu fazer docente.

Arroyo (2013) ao discutir sobre currículo também discorre sobre os saberes da docência que disputam o currículo, destacando que pouco há dos saberes dos professores e dos estudantes na escola. Os currículos são pensados a partir de conhecimentos descolados da realidade social e política e complementa destacando que “Sobretudo, descolados dos sujeitos humanos produtores dessas vivências sociais e dos conhecimentos. Estes aparecem em um vazio social, produzidos e reproduzidos, ensinados e aprendidos sem referências a sujeitos, contextos e experiências concretas.” (ARROYO, 2013, p.77). O autor ainda destaca que devemos superar essa dicotomia entre o “núcleo comum- saber único” e o “núcleo diferenciado”, o primeiro refere-se ao conhecimento curricular geral, único e abstrato e o segundo refere-se ao conhecimento diversificado que abarca os saberes da diversidade humana, o que compreende os saberes experiências dos professores. Ressaltando que há avanços na formação de professores, já que neles se parte dos saberes experiências dos professores.

Entretanto, esses saberes são explorados por vezes apenas como motivadores do aprendizado do “conhecimento legítimo” dos currículos de cada disciplina ou pelo uso social que pode ser feito de todo o conhecimento escolar. Reconhecer esses saberes tem

significado um avanço didático, contudo não tem significado ainda a superação das dicotomias entre diversidade de saberes e experiência e o conhecimento legítimo. [...] Aprofundar no reconhecimento dessas dicotomias é um dos pontos mais desafiantes das pesquisas e das diretrizes e políticas, até das teorias do conhecimento, de sua seleção e legitimação. Um ponto que merece entrar na pauta de lutas do magistério por sua valorização. (ARROYO, 2013, p. 79).

A partir das palavras de Arroyo, percebemos as políticas de formação ainda tem o que avançar, já que mesmo tendo espaço para os saberes das professoras alfabetizadoras, a política trazia os “Direitos de Aprendizagem” como currículo e a partir das vivências e experiências articulavam com esse currículo. Como o próprio autor discute há avanços, como por exemplo, a reflexão sobre a prática e o refazer docente. No entanto, essas questões ainda necessitam de mais discussão.

No PNAIC assim como houve momentos de estudo dos Direitos de Aprendizagem – currículo, também houveram momentos de articulação entre a teoria e a prática. Neste sentido, a professora 5 destacou a importância da teoria e da prática e sua articulação, compreendendo que esse movimento possibilita a reflexão. Segundo Tardif (2010) e Pimenta (2009), faz parte da formação o processo de constituição dos saber-fazer dos docentes, a partir da interlocução entre diferentes saberes. Ao vivenciar e estudar na formação, as professoras podem (re) pensar suas práticas e ir (re) constituindo sua identidade. Vejamos as colocações da professora 5:

Então, eu acho importante sim que a gente esteja sempre se atualizando. Uns momentos de estudo porque teoria sem prática não funciona né, uns momentos de troca são essenciais... de repente tu trabalha de uma forma e a colega trabalha de outra e a gente vai aprendendo um com o outro. (Professora 5)

Acho que a metodologia era bem interessante também, por que primeiro trabalhava aquela parte da teoria, as discussões as coisas importantes para cada um dar o seu ponto de vista e depois a gente fazia a parte prática. (Professora 5)

Nestes dois fragmentos a professora mostra a relação do saber experiencial (prática) com o saber do conhecimento (teoria), na medida em que traz a relação entre a teoria e a prática. De acordo com Pimenta:

Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem-no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a prática, mediatizada pela outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É aí que ganham importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática (Schön, 1990) e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática (Martins, 1989; Deno, 1990; Laneve, 1993; André, 1994). (PIMENTA, 2009, p. 20-21).

Na mesma direção Tardif afirma que:

[...] os saberes experienciais surgem como núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (TARDIF, 2014, p. 54).

Em sua fala, a professora 5 continua abordando sobre a sua prática, mas agora atrelada ao saber pedagógico e a reflexão que fez de sua prática docente a partir das problematizações feitas na formação do PNAIC:

Ah bastante, eu percebo que, por que qual a preocupação na turma de alfabetização? tu alfabetizar, fazer o aluno ler e escrever e tu acaba deixando outras coisas de lado, o conteúdo de matemática né, que a gente trabalha, mas não trabalha suficiente né, os estudos sociais, ciências, era tudo trabalhado, mas de forma restrita né e com, eu acho assim, e com o PNAIC a gente aprendeu a distribuir melhor né, tanto essa parte da leitura e da escrita, mas também a trabalhar matemática, a trabalhar ciências e estudos sociais de forma globalizada. Ainda trabalho, é uma coisa que eu adotei. Eu trouxe para minha prática e não abandonei. (Professora 5)

Percebemos na fala acima que está presente na formação do PNAIC os saberes pedagógicos, os saberes do conhecimento e a sua articulação com os saberes experienciais. No trecho a seguir apresentamos uma fala que explicita bem o espaço dos saberes experiências na formação, assim como nos excertos do Diário de Campo da pesquisadora.

O que me levou, era a troca de experiência com as colegas. Na realidade aquela troca da gente, porque quando a gente é do 1º ano é uma incógnita porque não sabe o que vai dar certo. Então, as

colegas falavam os trabalhos realizados e eu achei que foi muito importante (Professora 2)

A professora 1 destacou que em sua turma de formação partilhavam experiências e que tinham professoras de escolas do campo, como por exemplo, da Ilha da Torotama, e que elas aprendiam com as experiências de seus pares e com as realidades que não conheciam. (Diário de Campo)

As professoras da turma seguem se comunicando, num grupo criado num aplicativo de mensagens instantâneas, trocando experiências e dialogando sobre a prática. (Diário de Campo)

Novamente a partilha de experiências se faz presente nas falas das professoras, contudo agora atrelada à formação continuada vivenciada no PNAIC. A professora 2 destacou a importância do momento de partilha de experiências entre seus pares, comentando que utilizava sugestões das colegas, algumas davam certo, outras não, mas ela ia adaptando a atividade de acordo com o grupo que estudantes que ela tinha. A professora 1 também ressaltou o momento de partilha entre seus pares, os quais ainda continuam se comunicando e se autoformando por um aplicativo de mensagens. Vale destacar que mesmo o PNAIC sendo uma formação *em rede*³² os professores fizeram o seu próprio grupo para intercâmbio de atividades o que mudou o caráter da formação, desta forma podemos dizer que se constituiu uma formação *de rede*.

A formação de rede atinge a rede de ensino inteira: todos os professores, todos os gestores, todos os profissionais que atuam em todas as escolas, com o objetivo de promover o avanço na qualidade do ensino em todas as escolas igualmente, e no mesmo ritmo. (SOARES, 2014, p. 150).

Soares (2014) discute que a formação em rede é construída coletivamente por todos os profissionais, no caso do excerto acima vemos a rede em um movimento macro, mas trazendo para a proposta das professoras alfabetizadoras que continuam se comunicando por meio do aplicativo, podemos trazer essa definição para um movimento micro, onde as professoras e formadoras criaram uma

³² [...] formação continuada em rede – refere-se a uma articulação entre o Ministério da Educação (MEC), as universidades e os municípios que, organizando-se em uma rede, oferecem cursos aos professores em exercício. É uma rede que na verdade institui certa hierarquia, tendo o MEC no topo, em seguida as universidades, a quem o MEC propõe que assumam os cursos segundo normas estabelecidas em editais, e, por fim, os municípios, aos quais são oferecidos os cursos. (SOARES, 2014, p.149).

formação *de* rede num micro ambiente, por meio do acesso tecnológico. Desta forma, a partilha de experiências foi para além do momento de formação do PNAIC, mas para a vida profissional das professoras alfabetizadoras.

Diante do exposto, surgiu nas falas das professoras outro saber que não está nos proposto por Pimenta (2009) ou Tardif (2014), podemos dizer que surgiu o saber tecnológico, pois as professoras tiveram que ter domínio do celular para continuar partilhando experiências. Assim como, na formação do PNAIC esse saber também foi mobilizado, vejamos na fala da professora 5 “(...) eu domino a informática, também tem isso, o domínio da informática também contava (...) mas haviam colegas que tinham bastante dificuldade em relação a esse formato, ao acesso.” E na fala da Professora 3 “Bom as atividades a distância, era bem complicado fazer, porquê não é sempre que tu tem internet disponível.”

A partir do século XXI tecnologia se tornou cada vez mais utilizada na sociedade, seja em atividades de lazer como jogos, nos meios de comunicação em massa, aparelhos domésticos e no trabalho. Para Corrêa,

Tecnologia pode ser definida, genericamente, como um conjunto de conhecimentos e informações organizados, provenientes de fontes diversas como descobertas científicas e invenções, obtidos através de diferentes métodos e utilizados na produção de bens e serviços. Na sociedade capitalista, tecnologia caracteriza-se por ser um tipo específico de conhecimento com propriedades que o tornam apto a, uma vez aplicado ao capital, imprimir determinado ritmo à sua valorização. (CORRÊA, 1997, p. 250).

Podemos dizer a partir da citação que tecnologia é um conceito amplo, complexo e interdisciplinar, que não se reduz a objetos ou máquinas. O mundo está permeado por tecnologia, sendo assim ela influência e está presente em todos os espaços e no meio educativo não é diferente. No caso das falas das professoras 5 e 3 a tecnologia que perpassou a formação do PNAIC, foi a tecnologia digital e eletrônica, pois se referiram ao uso do computador e da internet.

Atualmente, os saberes tecnológicos tem sido cada vez mais utilizados nas instituições educativas, os estudantes já nasceram nesta nova era e se faz necessário o professor ter domínio deste conhecimento para utilizá-lo em sua prática pedagógica. A educação e a sociedade passaram por mudanças vertiginosas e os professores necessitam se “adequar” à estas mudanças. E a formação continuada é

um alternativa de espaço para aprender a utilizar as tecnologias que os professores ainda não tem o domínio, no caso do PNAIC, havia a exigência de acesso ao Sistema de monitoramento e controle - SIMEC para a realização das atividades à distância, no entanto não houve formação para os professores sobre como acessar o sistema.

Sendo assim, podemos afirmar que a formação desenvolvida no PNAIC mesmo apresentando limites, trouxe a possibilidade das professoras construir e partilharem novos saberes. Como observamos, o processo de formação foi constituído por diferentes saberes, os experienciais, os do conhecimento, os pedagógicos e os tecnológicos, diferentemente de políticas e programas que anteriormente só priorizavam o currículo e a técnica. As falas demonstraram que houve lugar para os saberes experiências das professoras alfabetizadoras.

4.1.4 Considerações Finais

Ao fim deste artigo, consideramos importante ressaltar que este é um recorte de uma pesquisa mais ampla, que procurou compreender as percepções de professoras alfabetizadoras sobre o processo de formação continuada desenvolvido no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município do Rio Grande/RS e qual a sua contribuição para a prática pedagógica dessas professoras.

Os resultados apontaram que as professoras compreendem a formação continuada como um lugar de estudos, partilha de experiências e reflexão da prática docente. Um lugar que possibilita a valorização profissional do professor e que atenda as transformações da sociedade.

Com a velocidade das mudanças que a sociedade tem vivido a formação continuada tem um papel fundamental na construção de saberes, na constituição de uma identidade pedagógica, na valorização profissional e no fortalecimento da classe na luta pela educação, frente aos desafios e críticas que rodeiam o sistema educativo. Neste sentido, a partir dos dados desta pesquisa foi possível considerar a formação do PNAIC e sua proposta, corroboram com as concepções de formação continuada defendida pelos autores que embasam este trabalho.

A partir das falas das professoras alfabetizadoras percebemos que nas turmas pesquisadas, a formação continuada do PNAIC oportunizou um ambiente onde além de estudos, articulações entre teoria e prática e partilha de conhecimentos, possibilitaram a constituição de saberes, na medida em que refletiam e debatiam sobre o cotidiano vivenciado na escola.

Vale destacar que os saberes experienciais das professoras alfabetizadoras foram valorizados durante os encontros de formação, o que diferencia essa política de outras que tinham outra perspectiva. Resultado que se aproxima dos resultados foi o estudo de Santos (2015), que demonstrou que o lugar dos saberes dos professores aparece em três momentos da formação do PNAIC e concluiu que o programa além do reconhecer os saberes experienciais dos professores, possibilitou momentos de reflexão sobre a prática.

A pesquisa ainda demonstrou a formação como um lugar de constituição de saberes superando concepções de caráter tecnicista, onde o professor aplica a técnica e os conteúdos que lhe são “transmitidos”. A partir das percepções das professoras participantes do PNAIC é possível afirmar que em alguns momentos o programa vai ao encontro do que muitos pesquisadores defendem, uma formação em que o professor seja protagonista. Entretanto, vale destacar que algumas estratégias utilizadas pelo programa vão de encontro a essa proposta, como por exemplo, os Direitos de Aprendizagem enquanto currículo, o qual não compreende os conhecimentos diversificados, defendido por Arroyo (2013), mas este será tema para uma próxima discussão.

Desta forma, ressaltamos a importância da reflexão sobre a formação continuada, assim como a implementação de políticas que incentivem e promovam a formação continuada de professores. Ainda que o PNAIC seja um programa de âmbito nacional, trouxe contribuições para o fazer docente das professoras alfabetizadoras.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território e disputa**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CORRÊA, M. B. Tecnologia. In: CATTANI, A. D. (Org.). **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis/Porto Alegre: Vozes/Ed. Universidade, 1997.

FERREIRA, Patrícia de Faria. **Os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação matemática de professoras alfabetizadoras e sua relação com a cultura da performatividade**. 2016. 130 p. Dissertação de (Mestrado) -- Universidade Federal de Pelotas, 2016.

GATTI, B. A. **Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINIÁK, Vera Lucia. Professor como Protagonista: a construção da autonomia docente no processo de construção de formação continuada. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 76 p.

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores contruída dentro da profissão**. P. 203-218. Set/dez, 2009. Revista Educación. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf> Acesso em: 16 abr. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 7 – 33.

SANTOS, Márcia Inês Maschio dos. **O lugar dos saberes experienciais dos professores no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Campus Ijuí e Santa Rosa, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIEIRA, Claudia Figueiredo Duarte. **Formação continuada de professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: do texto ao contexto**. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Piauí, 2015.

4.2 CONTRIBUIÇÃO DO PNAIC NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

CONCEIÇÃO, Sheila Pedroso da
GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira

Resumo: O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre a formação desenvolvida no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. O objetivo foi compreender as contribuições da formação continuada do PNAIC para a prática pedagógica de um grupo de professoras. O estudo foi de caráter qualitativo, sendo realizado com oito professoras alfabetizadoras que participaram das formações do PNAIC no município do Rio Grande-RS de 2013 a 2015. O corpus de análise foi coletado a partir de entrevistas e analisado a luz dos aportes teóricos da Análise Textual Discursiva – ATD de Moraes e Galiazzi. Este artigo discute uma das categorias de análise, intitulada como “Contribuições do PNAIC na prática pedagógica de professoras alfabetizadoras”. Os resultados obtidos mostraram que as contribuições da formação do PNAIC para as práticas das professoras entrevistadas foram variadas, tendo em vista que mudaram sua forma de avaliar, planejar, suas metodologias e começaram a utilizar mais os jogos e os livros literários em sua prática.

Palavras-chave: PNAIC; prática pedagógica; formação de professores; professoras alfabetizadoras

Resumen: El presente artículo presenta resultados de una pesquisa sobre la formación desarrollada en el programa Pacto Nacional por la Alfabetización en la edad correcta – PNAIC. El objetivo fue comprender las contribuciones de la formación continuada del PNAIC para la práctica pedagógica de un grupo de profesoras. El estudio fue de carácter cualitativo, siendo realizado con ocho profesoras alfabetizadoras que participaron de las formaciones del PNAIC en el ayuntamiento de Rio Grande – RS de 2013 a 2015. El corpus de análisis fue recogido a partir de entrevistas y analizado a la luz de los aportes teóricos del Análisis Textual Discursivo – ATD de Moraes y Galiazzi. Este artículo discute una de las categorías de análisis, intitulada como “ Contribuciones del PNAIC en la práctica pedagógica de las profesoras alfabetizadoras”. Los resultados obtenidos mostraron que las contribuciones de la formación del PNAIC para las prácticas de las profesoras entrevistadas fueron variadas, teniendo en vista, que cambiaron su manera de evaluar, planificar, sus metodologías y empezaron a utilizar más los juegos y los libros literarios en su práctica.

Palavras – clave: PNAIC; práctica pedagógica; formación de profesores; profesoras alfabetizadoras

O presente artigo é parte de uma pesquisa sobre a formação continuada desenvolvida no programa Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa – PNAIC. O programa é um acordo firmado entre o governo federal e o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, com o objetivo de que todas as crianças se alfabetizem até os oito anos de idade, isto é, ao final do terceiro ano do ensino fundamental. Este programa foi implementado em âmbito nacional, e teve como foco a formação continuada de professores alfabetizadores. A pesquisa teve como enfoque a formação continuada desenvolvida pelo PNAIC, e este artigo foca mais especificamente nas contribuições desta formação para a prática das professoras alfabetizadoras. Dessa forma, na sequência dialogamos brevemente sobre a formação de professores.

Frequentemente as discussões acerca da formação de professores assumem um papel central no debate educacional. A partir da década de 1980, a defesa pela profissionalização docente tornou-se uma bandeira de luta do magistério, bem como a defesa pelo direito a formação inicial em nível superior e a formação continuada. Dessa forma, as políticas para formação de professores tem se modificado no tocante as concepções metodológicas e teóricas.

Nóvoa (1992), Imbernón (2009, 2010, 2011) e Tardif (2015) discutem sobre a formação de professores, defendem que deve haver uma mudança de concepções, destacando que o caráter tecnicista, ainda presente em algumas práticas, não contempla a realidade atual. Imbernón (2011) defende que deve ser gerada uma nova cultura formadora que prepare para a mudança e a incerteza, já que o contexto está cada vez mais “complexo e diversificado”. Tardif (2015) defende que os professores sejam co-pesquisadores e reconhecidos como atores de sua própria prática, que constroem e produzem conhecimento.

Nóvoa (1992) no artigo “Formação de professores e profissão docente”, aborda a realidade portuguesa, que em muito se parece com a brasileira, e traz “um conjunto de ideias “abertas”, que procuram estimular um pensamento diferente sobre os modos e as estratégias de formação de professores.” (NÓVOA, 1992, p.1). Dentre as estratégias discorre sobre a ideia de construção da coletividade docente, a qual pode colaborar para a emancipação profissional, a construção e produção de saberes da experiência. Na busca pela superação de lógicas burocráticas e

administrativas que controlam o professor, reforça a importância da autonomia do professor e de seu papel em sua própria formação enquanto sujeito reflexivo.

Percebemos que os autores compreendem os professores como sujeitos reflexivos que devem ter autonomia no processo de formação, superando o caráter técnico, burocrático e administrativo. Desta forma, compreendem que as formações devem ter espaço para os saberes dos professores, para partilha de experiências, para estudo teórico, criando assim a identidade coletiva do professorado.

O PNAIC assume a perspectiva dos autores acima, em seu material teórico os autores citados são contemplados e se observa a partir da leitura dos textos que compreendem a formação continuada como espaço de construção da autonomia e protagonismo docente.

Considerando as diferentes concepções e as perspectivas o programa, surgiu o interesse em compreender as contribuições da formação continuada do PNAIC para a prática pedagógica- objetivo deste artigo-, já que um dos eixos do programa é qualificar a ação docente. Para tanto, foram entrevistadas oito professoras alfabetizadoras do município do Rio Grande-RS, sendo que cada professora representou uma turma de formação, a escolha aconteceu pelo fato de cada turma ser constituída por escolas que compreendem o mesmo Pólo³³. Sendo assim, ao escolher uma representante de cada turma foi possível abranger realidades sociais, culturais e econômicas distintas, ampliando assim as percepções e vivências das professoras pesquisadas.

A pesquisa se caracteriza como qualitativa, tendo corpus de análise entrevistas com cada professora alfabetizadora participante, por meio de gravação para não perder os detalhes e informações importantes, que poderiam ser esquecidas ao escrever as respostas. As entrevistas foram transcritas resultando no corpus da pesquisa. A análise foi realizada a luz os aportes teóricos da Análise Textual Discursiva – ATD dos autores Moraes e Galiazzi (2013), a qual conta com três etapas principais: a unitarização, a categorização e a construção de metatextos. Este artigo resulta de uma das categorias finais da pesquisa e corresponde a categoria intitulada: “Marcas do PNAIC na prática pedagógica de professoras alfabetizadoras”.

³³ A Secretaria de Educação – SMed juntamente com as diretoras das escolas separaram as escolas municipais por Pólos de acordo com a localidade e a realidade das mesmas e organizaram as turmas de formação.

Na primeira seção apresentamos a concepção de alfabetização e de formação adotadas pelo programa articulando com as autoras que pesquisam sobre alfabetização Ferreiro & Teberosky (1999, 2001) e Soares (1998). Na segunda seção discutimos como as formações incidiram em suas práticas docentes a partir do cruzamento das vertentes: dados da pesquisa construídos a partir das entrevistas com as professoras, cadernos do PNAIC e aporte teórico.

4.2.1 Concepção de alfabetização e formação continuada do PNAIC

Com a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, a partir da Lei nº 11.274/2006, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade, nesta etapa de ensino, bem como o retorno³⁴ da proposta do Ciclo de alfabetização para a educação escolar. De acordo com o Governo Federal a partir destas mudanças as crianças passaram a ter um tempo maior para se alfabetizarem e aprenderem os conhecimentos e habilidades curriculares nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Para garantir a aprendizagem dos conhecimentos e habilidades curriculares, o PNAIC defende a progressão continuada no ciclo de alfabetização que compreende do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, possibilitando as crianças terem um tempo maior para se apropriarem dos conhecimentos. Conforme expresso nos documentos do PNAIC:

[...] é um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à /aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2014, p.17)

Importante destacar, ainda, que quando se defende a progressão continuada nos três primeiros anos, é uma progressão em que estejam garantidos os direitos de aprendizagem (conhecimentos,

³⁴ O termo ciclo serve para designar os níveis que se divide o tempo, diferentemente da proposta seriada em que o tempo é organizado por séries anuais, o ciclo de alfabetização é um tempo sequencial sem interrupção que corresponde aos três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos.

capacidades e habilidades) aos meninos e às meninas nessa fase escolar, e não como uma mera “passagem” para o ano subseqüente e isso somente é possível por meio de instrumentos claros de avaliação diagnóstica. (BRASIL, 2012e, p. 23).

Assim, com as mudanças no Ensino Fundamental vieram também mudanças na perspectiva de alfabetização e a problematização do que seria ensinado em cada ano, principalmente no 1º ano, já que as crianças de seis anos, anteriormente estariam na Educação Infantil passaram a se matricular no fundamental. O governo passou a se preocupar não só com “o que” seria ensinado, mas “como” seria ensinado.

Em 2012, o Governo Federal lançou o PNAIC, instituído pela portaria pela Portaria Nº 867 de 4 de julho de 2012 do Ministério da Educação. Para concretizar a sua finalidade o programa contou com quatro eixos de atuação: (1) Formação continuada de professores do ciclo de alfabetização e para os orientadores de estudo; (2) Materiais didáticos (jogos, livros literários, cadernos de estudos); (3) Avaliações sistemáticas e (4) Gestão, mobilização e controle social. Nesta pesquisa o foco foi à formação continuada desenvolvida com os professores do ciclo de alfabetização.

A perspectiva apresentada nos materiais do PNAIC é alfabetizar letrando, para que as crianças sejam capazes de ir além de decifrar o código, de forma a lerem e a escreverem compreendendo o sentido e percebendo a função da leitura e da escrita. Esta afirmação fica explícita no Caderno 1, Unidade 8:

Como poderá ser observado, durante a leitura deste material, todo o trabalho com a alfabetização na perspectiva do letramento está pautado na busca da realização de atividades que levem em consideração os usos sociais da língua escrita, não somente os escolares, mas também os relativos a outras esferas sociais. (BRASIL, 2012d, p. 07).

O documento ainda ressalta que:

Alfabetizar na perspectiva do letramento também é compreender que se ensina para que as crianças sejam sujeitos capazes de expor, argumentar, explicar, narrar, além de escutar atentamente e opinar, respeitando a vez de falar. (BRASIL, 2012d, p. 11).

De acordo com Soares alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas indissociáveis, para a pesquisadora “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja:

ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 1998, p. 47).

Desta forma, a formação do PNAIC se configurou na perspectiva de alfabetizar letrando, mostrando práticas bem sucedidas por meio dos relatos de experiência descritos nos Cadernos de Estudo, possibilitando a reflexão da teoria trazida nos cadernos articulando com a prática de professores alfabetizadores.

Os Cadernos do PNAIC trazem um mapeamento histórico da história da alfabetização e destacam as pesquisadoras Ferreiro e Teberosky que trouxeram contribuições acerca de como as crianças compreendem o sistema de escrita apresentando os níveis (pré-silábico I, pré-silábico II, silábico e alfabético)³⁵ pelos quais elas passam. De acordo com as autoras a aprendizagem do SEA “não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas preceptivo-motoras.” (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, p. 43). Ressaltando que,

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, p. 43).

Como se observa nos excertos do PNAIC a sua concepção de alfabetização vai ao encontro das concepções de Ferreiro, Teberosky e Soares. Na medida em que, compreende o processo de alfabetização para além da apropriação do código, onde a criança aprenda o código e o utilize socialmente, lendo, interpretando e identificando diferentes gêneros textuais.

A proposta do PNAIC é investir na formação voltada para a organização e reflexão do trabalho do professor alfabetizador, objetivando a construção da autonomia docente. Compreende a formação como instrumento de profissionalização, pois conforme a realidade e as necessidades do exercício docente, o professor vai construindo seus conhecimentos. Além disso, os documentos apontam que a “Formação profissional do professor vai se constituindo na medida em que ele mobiliza os seus conhecimentos pela articulação entre teoria

³⁵ FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001. 104 p.
FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

estudada e prática vivenciada, superando o racionalismo técnico e a fragmentação do conteúdo.” (MARTINIÁK, 2015, p. 55).

Desta forma, consideramos relevante compreender a contribuição da formação do PNAIC nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras pesquisadas. Sendo assim, na próxima seção apresentamos a análise dos dados da pesquisa.

4.2.2. As contribuições do PNAIC na prática de professoras alfabetizadoras

Os dados coletados nas entrevistas são referentes às formações do PNAIC, realizadas no período de 2013 a 2015. A partir da análise dos dados percebeu-se que entre as oito professoras alfabetizadoras entrevistadas, as formações deixaram marcas no trabalho das docentes, demonstrando que em 2017 alguns aspectos passados ao longo das formações permanecem em sua prática com os estudantes.

A fala das professoras revelou que houve mudança na sua prática pedagógica, elas destacaram que passaram a utilizar os materiais, livros, cadernos de estudos, jogos e entre outros, para planejarem os objetivos e as estratégias pedagógicas, como podemos perceber nos fragmentos abaixo:

Foi bom foi, bom a avaliação porque ali tinha objetivos, tinha jogos né, tinha maneiras de como ajudar os alunos, maneiras de ensinar, os objetivos eram bem claros assim, muito bons, eu usei nos próximos anos. (Professora 4)

Ah bastante, eu percebo que, por que qual a preocupação na turma de alfabetização? tu alfabetizar, fazer o aluno ler e escrever e tu acaba deixando outras coisas de lado, o conteúdo de matemática né, que a gente trabalha mas não trabalha suficiente né, os estudos sociais, ciências, era tudo trabalhado mas de forma restrita né e com, eu acho assim, e com o PNAIC a gente aprendeu a distribuir melhor né, tanto essa parte da leitura e da escrita mas também a trabalhar matemática, a trabalhar ciências e estudos sociais de forma globalizada. Ainda trabalho, é uma coisa que eu adotei. Eu trouxe para minha prática e não abandonei. (Professora 5)

Sim tranquilo né, a gente, tudo que era trabalhado dentro dos encontros né, aquilo nos auxiliava bastante pra desenvolver nosso trabalho em sala de aula. Sim, a maneira até de desenvolver o plano né pro aluno, a maneira não sendo aquelas coisas muito repetitivas, trazer coisas bem variadas. (Professora 6)

Percebemos a partir das falas das professoras que o PNAIC alcançou de certa forma – com as professoras pesquisadas - o objetivo de seu programa que era “Refletir, estruturar e melhorar a ação docente [...]”. (BRASIL, 2012e, p. 28). Sendo assim, a formação focou na prática do professor realizando estudos teóricos, reflexão de relatos de experiência, vivências de jogos, atividades, leitura deleite e entre outras estratégias.

A professora 8 relatou não ter mudado o trabalho com a formação do PNAIC, mas confirmou que utiliza os jogos e os livros distribuídos para os professores alfabetizadores participantes, assim possibilitou o surgimento de novas ideias, conforme o excerto a seguir:

Eu acho que sim, assim no início a gente, comecei a usar mais os jogos, alguns jogos que eu não conhecia. É que assim, quem trabalha com alfabetização acaba fazendo as mesmas coisas, a contação de história, os jogos que a gente confecciona, cartazinho. De uma maneira geral deu outras ideias, não que tenha mudado teu trabalho, mas te deu novas ideias assim. Os jogos, continuo utilizando os mesmos, os livros continuo utilizando os mesmos, sempre a procura do novo, mas tem coisa que fica. (Professora 8)

A inovação das práticas pedagógicas está presente na proposta do PNAIC na medida em que faz parte das sete estratégias para estruturação dos processos pedagógicos de alfabetização:

O Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, define, no inciso II do art. 2.º, a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. A Meta 5 do Plano Nacional de Educação, Lei n.º 13.005/2014, reforça este aspecto ao determinar a necessidade de “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade”. Com sete estratégias que apontam para a estruturação dos processos pedagógicos de alfabetização, a qualificação e valorização dos professores, a definição de instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos, o fomento de novas tecnologias educacionais e de **práticas pedagógicas inovadoras**, apoiando a alfabetização das pessoas com deficiência e considerando a diversidade (campo, indígenas, quilombolas, populações itinerantes) para a qualificação e valorização dos(as) professores(as) alfabetizadores, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças. (BRASIL, 2012, p. 19, grifo nosso).

De acordo com a professora 8 os jogos, os livros e a formação trouxeram novas ideias para a sua prática. Anne-Marie Chartier (2015) ao falar sobre o alfabetizador bem sucedido destaca que:

Os bons professores inovam. Mas, por outro lado, são muito estáveis, não mudam a toda hora. Antes de mudar um procedimento, eles o testam. E não mudam tudo de um dia para outro, são perseverantes no seu modo de ensinar. Primeiro, criam uma grande estabilidade que dá segurança para a turma. Depois, gastam tempo para recolher indícios, antes de resolver um problema novo ou utilizar um procedimento inovador. (CHARTIER, 2015, p. 4).

Nessa direção, Imbernón (2011) ao discutir a relação entre a inovação educativa e a profissão docente entende “como pesquisa educativa na prática, a inovação requer novas e velhas concepções pedagógicas e uma nova cultura profissional forjada nos valores de colaboração e do progresso social, considerado como transformação educativa e social.” (IMBERNÓN, 2011, p. 20). O autor ainda comenta que para haver inovação é necessário romper com práticas passadas, problematizando a questão do professor como executor de inovações criadas por outros, adquirindo assim um papel de técnico que desenvolve inovações prescritas, “mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativamente e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível.” (IMBERNÓN, 2011, p. 21). O problema não está nas técnicas em si, mas na forma que o professor vai lidar com elas, como qualquer profissão tem técnicas e metodologias advindas dos conhecimentos pedagógicos, o problema está em “aplicar” essas técnicas e metodologias sem reflexão sobre a prática e sem considerar a realidade do contexto em que a instituição está inserida.

Percebemos nas falas das professoras que houve mudanças, mesmo que de forma diferente, seja na metodologia de trabalho ou na utilização de jogos e materiais específicos. No entanto, não há como afirmar o tipo de mudanças, se foram prescritivas pelo PNAIC ou se apenas se utilizaram dos materiais e ideias para criarem novas possibilidades e inovarem em nas instituições educativas que atuam. Os dados coletados não permitiram ter essas informações.

Neste sentido, a dissertação de Luciane Teresinha Munhoz Santiago (2015) ao investigar o PNAIC realizou a pesquisa tendo como metodologia observações na sala de aula, o que possibilitou discutir que a formação continuada desenvolvida

pelo programa superou a aplicação de uma técnica, tendo em vista que observou práticas bem sucedidas.

Outra dissertação que abordou as mudanças na prática de professores alfabetizadores participantes do PNAIC foi a de Loulou Hibráhim Elias (2016), a qual realizou o estudo focando na formação matemática e concluiu que a formação possibilitou a ressignificação das práticas de professores.

O uso de jogos na prática pedagógica foi outro aspecto apontado pelas alfabetizadoras 3, 5 e 8:

[...] os jogos muito bom. Esses dias mesmo trabalhei com os jogos, eles adoraram os jogos de alfabetização, muito bom né, muito bom. (Professora 3)

Atualmente não...não uso os materiais, eu uso os jogos. (Professora 3)

Em relação aos jogos e também às vezes a gente fica muito pressa né as coisas prontas e eu acho que abriu um leque de diversidade, tanto tu trabalha com jogos, tu trabalha com a parte da leitura né, tu trabalha muito com os livros, através da história dos livros a gente vai resgatando as coisas assim pra passar para eles. (Professora 5)

[...] comecei a usar mais os jogos, alguns jogos que eu não conhecia. (Professora 8)

Como exposto pela professora 5, além dos jogos ela trabalhava com os livros literários, de forma a não trabalhar com materiais “prontos”, ao contrário, pela fala da professora sua prática não se resumia a atividades prescritas, mas sim a atividades lúdicas pensadas de acordo com as histórias e jogos.

O PNAIC aposta nos jogos de alfabetização como um recurso que leva as crianças à reflexão do Sistema de Escrita Alfabética – SEA, destacando:

Dentre os recursos mais relacionados à reflexão sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, podem ser citados os jogos de alfabetização, a exemplo dos kits enviados pelo MEC às escolas. Outros jogos, adquiridos pelas escolas e/ou produzidos pela equipe, são sempre necessário, se quisermos garantir uma ação lúdica de alfabetização. (BRASIL, 2012e, p. 17).

O caderno do PNAIC amplia a concepção de lúdico a partir da ideia de Luckesi (2000) salientando que “[...] o significado de lúdico não pode estar restrito apenas aos jogos e brincadeiras. Seria preciso associá-lo a algo alegre, agradável, que o indivíduo faz de forma livre e espontânea.” (BRASIL, 2012b, p. 14). Desta

forma, o lúdico se refere a qualquer atividade que proporcione prazer e alegria, como disse a professora 5 os jogos e as histórias abriram “um leque de diversidade”. Não se pode afirmar que a utilização dos materiais foi de forma lúdica, pois precisaria ter realizado observações em sua sala de aula, no entanto a professora não se restringiu a atividades prontas e o simples fato de utilizar diferentes materiais já mostra seu interesse em motivar os estudantes.

Outro aspecto que se fez presente nas falas das professoras foi referente à utilização de histórias infantis em projetos literários, como recurso no ensino de novos conhecimentos e na Hora do Conto.

E com esse projeto que nós estamos trabalhando, contando histórias, então é assim ó, às vezes segunda, quarta e sexta, não é todos os dias, mas outros dias é terças e quintas também, então um vai lá na caixa sorteia um livro conta a história após eles podem fazer desenhos, podem trabalhar problemas, cálculos.. ditado a partir dessas histórias. Algumas são do PNAIC, são bem interessantes. Eles ficam na curiosidade...que livro será hoje, quem que vai sortear. (Professora 4)

la pra aula aplica entendesse, ia pra aula já no outro dia e, essa hora deite mesmo até hoje eu faço. Eu trabalho muito com historinha né, então até hoje eu pego a historinha antes de dar qualquer coisa, tá eu trabalho com alfabetização. Tá vou trabalhar a letra V vaca, não vou dar vaca vou trabalhar uma historinha, então né sempre uma coisa, não solto entendesse. Eu adoro, adoro trabalhar com historinha adoro, porque faço hora do conto também na escola né. (Professora 7)

A professora 4 relatou como utiliza os livros em seu projeto literário, já a professora 3 demonstrou em sua fala que modificou sua forma de ensinar. Anteriormente se fosse ensinar a letra V, utilizaria a palavra VACA para trabalhar, atualmente utiliza uma história e trabalha a partir do contexto para após partir para a palavra. Nos dois casos, o texto acabou sendo um pretexto para ensinar um conteúdo seja a letra V, cálculos e entre outros. As professoras escolheram o que seria trabalho a partir do livro literário, de forma a pedagogizá-lo, escolarizá-lo. Soares (2011) discute a escolarização da literatura infantil destacando que:

O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, a transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2006, p. 22).

Soares (2006) expõe que a forma que a literatura vem sendo trabalhada nas escolas acontece de forma inadequada, na medida em que o professor escolhe o que vai ser trabalhado e que geralmente a leitura do livro literário acaba sendo avaliada pelos professores. Destaca que a forma adequada da escolarização da literatura é quando o professor conduz às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e as atitudes e valores do leitor que se quer formar.

Sendo assim, de acordo com a autora cabe ao professor possibilitar aos estudantes práticas de leitura que estejam atreladas ao contexto social, propondo atividades de leitura literária, incentivando a leitura por prazer e a formação do leitor autônomo e não como um pretexto para o ensino de conteúdos ou normas de conduta.

O próprio PNAIC traz em sua proposta duas formas de trabalho do livro literário, uma é a leitura deleite por prazer sem desenvolver atividades sobre o livro e a outra é usar o livro para trabalhar conceitos e conteúdos. O caderno do PNAIC Ano 1 Unidade 3 ao falar sobre o acervo de obras complementares expõe que “Sua função é a de oferecer a professores e alunos alternativas de trabalho e viabilizar o acesso a conteúdos curriculares que as coleções didáticas nem sempre trazem.” (BRASIL, 2012f, p.40) A partir deste fragmento podemos perceber que a proposta do PNAIC para o trabalho pedagógico é utilizar os livros do acervo complementar para trabalhar conteúdos, assim como o caderno apresenta os livros como alternativa para desenvolver atividades que possibilitam a reflexão do estudantes sobre a escrita.

Para Tardif (2000), se deve considerar que o estudante se tornou um professor e sua prática pedagógica carrega as marcas e experiências vivenciadas anteriormente. Os professores acabam de certa forma reproduzindo em sua prática vivências escolares de sua infância e adolescência. A literatura, por exemplo, há muito tempo vem sendo trabalhada desta forma o que pode influenciar o trabalho de alguns professores, pois um dos aspectos que constituem as concepções e os saberes são as experiências.

As falas das professoras que seguem, mostram as diferentes concepções das professoras sobre a organização dos materiais da sala, no caso o livro literário. A professora 4 destaca “Os livros literários eu tenho guardadinho no armário né.” E a professora 1 salienta:

Eles ficam na sala, na sala, na nossa sala a gente fez como a gente viu na internet umas canaletas, assim aquelas calhas, colocou os livrinhos na parede. Então, eles estão para uso das crianças mesmo, expostos e os jogos no armário... a gente utiliza a todo momento.

As formas como as professoras 4 e 1 organizam a sala demonstra suas concepções, podemos observar distinção entre elas o que pode talvez se explicar pelas vivências que tiveram, já que são de diferentes gerações. Horn ao discutir sobre a organização dos espaços na Educação Infantil expõe que:

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como as crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. (HORN, 2004, p.15).

A discussão sobre a organização dos espaços também deve ser levada para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois como a autora afirma essa relação revela uma concepção pedagógica. Como podemos observar a partir de sua fala, a professora 4 não possibilita a manipulação dos livros de forma espontânea pelos estudantes, já que só podem usá-los quando ela os deixa disponíveis. Neste caso, a professora se torna a figura que centraliza as atividades desenvolvidas em si, demonstrando uma concepção tradicional de educação, no qual o professor é o centro do ensino. A professora 4 organizando os livros desta forma está privando os estudantes de ter contato espontâneo com o mundo da literatura, deixando de possibilitar o desejo e o interesse dos estudantes em se tornarem leitores. Para além de pedagogizar o trabalho com a literatura infantil, como discutimos anteriormente, a professora demonstra a sua concepção de pedagogia com essa prática.

Por outro lado, a professora 1 ao deixar os livros expostos em aula possibilita que os estudantes tenham autonomia no contato com os livros literários, descentralizando a sua figura, indo ao encontro de uma concepção em que os estudantes aprendem interagindo com o ambiente/espaço, possibilitando maior autonomia nesse processo. De acordo com Horn (2004) as crianças devem interagir com os espaços e vivenciá-los de forma a desafiar as suas competências, destacando que essas interações são importantes para o desenvolvimento infantil.

A professora 7 reforça o trabalho e ressalta seu interesse por trabalhar com a leitura, isso pode ser observado ao longo de toda a entrevista. Contudo, ela

mencionou que sua maneira de avaliar se modificou assim como suas concepções de alfabetização se ampliaram após a formação. Os dois primeiros excertos explicitam sua mudança na avaliação:

A maneira de avaliar, de avaliar o aluno e trabalhar muito com leitura também, que é uma coisa assim que a gente não fazia muito, incentivo a leitura. Isso aí pra mim foi muito bom. E umas crianças assim que não é, mas eles leem bastante, eles adoram, eles têm o prazer de ler. (Professora 7)

Até por esse método que eles nos deram, nunca vi problema, nunca tive problema, achava bom fazer, pré-silábico o nível que eles têm de aprendizagem. Tu vê, isso aí eu nunca aprendi, nem sabia isso aí, fui aprender com o Pacto isso aí de como avaliar os níveis de alfabetização. (Professora 7)

A professora 7 destacou que o PNAIC aprofundou seus conhecimentos acerca da alfabetização, principalmente no que se refere a avaliação dos níveis de aprendizagem dos estudantes. Ela relatou não conhecer os níveis de alfabetização, talvez pelo fato de sua formação ser magistério e graduação em Letras, sendo que a graduação foca no trabalho com os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Desta forma, podemos afirmar a importância da formação continuada para os professores, não só os alfabetizadores, pois muitas vezes atuam numa área sem conhecer os conteúdos/conceitos/conhecimentos específicos e neste caso a formação continuada proporcionará o contato com esses conhecimentos.

Ainda sobre avaliação a professora 1 comentou:

Com certeza, essa organização principalmente nessa avaliação que a gente constante assim, de classifica, de colocar em que níveis eles estão, quantos estão assim, quantos não estão. Voltar e dar um norte, fazer tu te organizar e te dava um norte, bom agora esses aqui que eu ainda não atingi, vou fazer determinada atividade pra poder que eles cresçam que eles alcancem. Isso foi muito importante, foi uma outra visão assim, porque antes eu trabalhava seguindo aquele currículo e dando sequência. Parece assim, que quem alcançou...alcançou, quem não alcançou...não alcançou, porque eu tinha que tocar o barco, eu andava pra frente. Depois do Pacto, depois fazia tu te avaliar o tempo inteiro e voltar e resgate...voltar e resgate. (Professora 1)

A professora 1 em sua fala demonstrou uma mudança de paradigma, tendo em vista que anteriormente trabalhava numa perspectiva de avaliação para medir e a partir da formação do PNAIC passou a compreender avaliação como processo

contínuo e cíclico, onde cada estudante é visto com um sujeito singular e compreendido por meio de seus limites e potencialidades.

A Professora 1 ainda comentou “*depois fazia tu te avaliar o tempo inteiro*”.

Neste sentido, a avaliação passa a ser vista como uma forma de entender todo o processo pedagógico e de atuar para melhorá-lo. Não apenas os estudantes são avaliados, mas também o professor, a escola, o sistema. A avaliação, assim, passa a ser encarrada como um instrumento para o redimensionamento da prática. (BRASIL, 2012d, p. 15).

O PNAIC possibilitou para além da mudança na forma de avaliar os estudantes, fazendo a professora 1 perceber e compreender o processo pedagógico na medida em que se autoavaliava e repensava a sua prática a partir dos resultados das avaliações dos estudantes. Neste sentido Hoffmann expõe que a avaliação é:

[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo. (HOFFMANN, 2008, p. 17).

A avaliação não é vista de forma restrita, mas sim de forma ampla, onde a partir de uma avaliação do estudante, o professor se auto avalia, repensa o seu planejamento e as estratégias que vai usar para que os estudantes avancem, percebe-se esse processo nos excertos acima das professoras 7 e 1.

Outro tópico levantado foi a utilização das fichas didáticas, em relação a isso a professora 3 destacou que teve muitas mudanças na prática a partir do PNAIC, dentre elas também ressaltou os jogos e os livros e a utilização das fichas didáticas.

Foram, foram muitas. Os jogos, os livros, as fichas didáticas, acho assim, todas as práticas que elas conseguiram passar pra gente...a gente de algumas forma conseguia aplicar dentro da sala de aula. Quem queria né, quem queria conseguia aplicar dentro da sala de aula de uma maneira ou outra. E foi bem válido. (Professora 3)

Bastante atividades diferenciadas. Uma coisa que eu me apeguei foram às fichas didáticas, pegava o livro fazia as fichas didáticas e ia buscar jogos que consigam se encaixar naquilo dali. Isso é uma prática que ficou. (Professora 3)

O Caderno 1 – Unidade 6 dialoga sobre a questão do planejamento por meio de projetos didáticos e sequências didáticas como forma de integrar as diferentes áreas do conhecimento. Na fala da professora 3, observamos que as fichas didáticas a que se refere são relacionadas a sequência didática, pois expõe “*pegava o livro fazia as fichas didáticas e ia buscar jogos que consigam se encaixar naquilo dali*”, no caso a professora escolhia um livro de seu interesse (por temática ou conteúdo) e criava fichas didáticas para trabalhar com sua turma.

O Caderno 1 – Unidade 6 caracteriza que a sequência didática:

[...] consiste em um procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a sequência didática permite o estudo nas várias áreas e conhecimento do ensino, de forma interdisciplinar. (BRASIL, 2012c, p. 27).

Ainda que sem mencionar o termo “sequência didática”, relatou procurar desenvolver um trabalho mais encadeado e articulado. A professora 5 que destacou “*[...] com o PNAIC a gente aprendeu a distribuir melhor, tanto essa parte da leitura e da escrita mas também a trabalhar matemática, a trabalhar ciências e estudos sociais de forma globalizada.*”. Esta fala traz a ideia de que os Anos Iniciais são basicamente alfabetização e o PNAIC entrando com outras áreas do conhecimento possibilitou aos professores alfabetizadores reverem seu planejamento e repensarem a sua prática pedagógica. De acordo com o relato da professora ela começou a trabalhar de forma integrada, articulando as diferentes áreas do conhecimento após a formação com o PNAIC.

Talvez os professores foquem na alfabetização e na matemática, pelo fato das políticas educacionais implementadas no Brasil anteriormente terem currículo reduzido a alfabetização e matemática, mesmo destacando a importância interdisciplinaridade. Libâneo (2013) expõe que as reformas educacionais surgem como uma “política compensatória” para a proteção dos pobres, se restringindo ao ensino dos conteúdos mínimos, principalmente relacionados à alfabetização e a matemática.

Indo de encontro a essa afirmação o PNAIC traz a ideia de um currículo que engloba diversas áreas de conhecimento, como foi destacado pela professora 3. De acordo com o Manual do Pacto a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010:

[...] estabelece, no art. 30, que os 3 anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento, mas também o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da língua portuguesa, a literatura, a música e demais artes, a educação física, assim como o aprendizado da matemática, da ciência, da história e da geografia. (BRASIL, 2012, p.19)

O último aspecto que se mostrou presente na fala de uma das professoras ao falar sobre a mudança na sua prática foi a contribuição das colegas para o seu trabalho. Destacando que “Eu acredito que foi no diário com as colegas. Na partilha, de como trabalhar às vezes ditado, palavras, jogos.” (Professora 2). Vale ressaltar, que o programa apostou em utilizar relatos de experiência de professores alfabetizadores como estratégia metodológica, da mesma forma as professoras cursistas tiveram oportunidade de relatar e partilhar suas próprias experiências às colegas da turma de formação, por meio das atividades obrigatórias à distância que complementavam às horas do curso. “a partir da leitura desses relatos espera-se que o professor reflita sobre a situação vivida por um colega e, também, ao se identificar com a experiência, possa adaptá-la para a sua sala de aula refletindo sobre a sua própria prática.” (BRASIL, 2015, p.63).

No texto do caderno do PNAIC “Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização” ao falar sobre a problematização a partir de relatos de experiência, trouxe a necessidade e a importância dos professores registrarem a sua prática. A formação desenvolvida pelo programa utilizava como estratégia a problematização de relatos de experiência de professores, para que eles reflitam sobre a prática não só do colega, mas da sua própria e possam adaptá-la para a sua turma. “Fazer a escrita de relatos de prática comum na profissão do professor é algo que entendemos que pode trazer grandes benefícios na formação do professor, bem como para a rede de ensino em que ele atua.” (BRASIL, 2015, p.64).

Alguns autores apontam que esse registro que auxiliará na construção teórica dos professores, teorias pensadas a partir da prática, tornando assim o professor um pesquisador de sua prática. Pimenta traz o autor Laneve para discutir essa questão:

Admitindo que a prática dos professores é rica em possibilidades para a constituição da teoria, Laneve (1993) preocupa-se em como o professor pode construir a sua teoria a partir da prática docente. Aponta, entre outros fatores, o *registro sistemático* de experiências, a

fim de que se constitua a *memória da escola*. Memória que, analisada e refletida, contribuirá tanto à elaboração teórica quanto ao revigoramento e o engendrar de novas práticas. (PIMENTA, 2009, p. 27).

Ao registrar a sua prática os professores tem a possibilidade de refletir sobre ela, questionando sobre a realidade em que estão inseridos, e sempre que necessário, construindo projetos que atendam as necessidades da comunidade. A partir das entrevistas com as professoras alfabetizadoras podemos afirmar que a reflexão sobre as práticas pedagógicas era uma proposta dos encontros, assim como nos registros de atividades que desenvolviam com suas turmas nas atividades à distância.

Para Imbernón (2009) as formações a as políticas de formação devem:

Criar estruturas (redes) organizativas que permitam um processo de comunicação entre os pares e intercâmbio de experiências para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre o professorado para refletir sobre a prática educativa mediante a análise da realidade educacional, a leitura passada, o intercâmbio de experiências, os sentimentos sobre o que acontece, a observação mútua, os relatos de vida profissional, os acertos e os erros... que possibilitem a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre prática. (IMBERNÓN, 2009, p. 40-41).

Da mesma forma, a pesquisa da Andrea de Paula Pires (2016) trouxe resultados positivos, na medida em que destaca que a formação de professores desenvolvida pelo programa possibilitou aos professores a partilha de conhecimentos entre os pares, diálogo de vivências pedagógicas e discussões sobre a complexidade da educação e a superação das dificuldades e obstáculos que enfrentavam.

A partir do exposto se pode afirmar que a proposta do PNAIC em focar na prática pedagógica do professor alfabetizador contribuiu para o trabalho das docentes, pois as oito professoras entrevistadas³⁶ trouxeram aspectos que demonstraram que mesmo após dois anos de término da última formação ainda continuaram utilizando os materiais disponibilizados pelo programa, assim como

³⁶ Na ocasião da realização das entrevistas a última formação do PNAIC tinha ocorrido no ano de 2015. Embora em 2017 tenha retornado a proposta de formação e veio a se consolidar e iniciar em 2018.

parte delas relataram que a formação interferiu na sua metodologia mudando significativamente a sua prática e as suas concepções de ensino-aprendizagem.

4.2.3 Considerações finais

Ao finalizar este artigo, percebemos que as contribuições do PNAIC para as práticas das professoras entrevistadas foram variadas, tendo em vista que mudaram sua forma de avaliar, planejar, suas metodologias e começaram a utilizar mais jogos em sua prática, assim como os livros literários. Percebemos aproximações entre as pesquisas destacadas, pois todas destacaram que houveram contribuições da formação para a prática de professores, cada uma com seu enfoque e realidades diferentes.

É importante salientar que este artigo, é apenas um recorte de uma pesquisa mais ampla em que outras categorias foram discutidas, assim como é relevante lembrar que os dados analisados são de uma realidade específica e foram analisados a luz dos autores que embasam a pesquisa, desta forma, é passível de mensuração a partir de análise por meio de outros aportes teóricos, já que a pesquisa é de caráter qualitativo.

A partir do corpus analisado se pode afirmar que o PNAIC, trouxe avanços em sua proposta tanto teoricamente quanto no espaço que as professoras tiveram para discutir, analisar e refletir sobre os relatos de experiência e sobre a sua própria prática pedagógica. Mesmo as duas professoras que não consideram ter mudanças na prática, relataram alguns aspectos, como por exemplo, os jogos e a partilha de experiências, os quais as fizeram refletir e/ou utilizar com os estudantes.

Não podemos afirmar que o PNAIC transformou a prática das professoras alfabetizadoras, mas é possível a partir das entrevistas realizadas afirmar que o programa a partir dos materiais disponibilizados e também dos encontros formativos oportunizaram que as professoras tivessem acesso a outras concepções de ensino e a outros materiais que qualificassem as práticas e que elas pudessem repensar o seu fazer pedagógico. Ainda que as professoras possam mesclar práticas tradicionais de alfabetização com os materiais novos, isso para nós já expressa uma

contribuição do programa, pois de alguma forma as oito professoras pesquisadas estão repensando aspectos do seu fazer na sala de aula de alfabetização e de alguma forma tentando inserir no seu fazer pedagógico aspectos que foram discutidos nos cadernos e que foram colocados a partir dos materiais disponibilizados.

Referências

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua português: ano1: unidade 2.** Brasília: MEC, SEB, 2012a. 48 p.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: ludicidade na sala de aula: ano1: unidade 4.** Brasília: MEC, SEB, 2012b. 47 p.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequencias didáticas: ano1: unidade 6.** Brasília: MEC, SEB, 2012c. 48 p.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: organização do trabalho docente para a promoção da aprendizagem: ano1: unidade 8.** Brasília: MEC, SEB, 2012d. 48 p.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador/ caderno de apresentação..** Brasília: MEC, SEB, 2012e. 40 p.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador/ caderno de apresentação..** Brasília: MEC, SEB, 2012f. 40 p.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: Caderno de Apresentação.** Brasília: MEC, SEB, 2015. 76 p. Disponível em: <pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/item/.../21_9945a2941359afb9a5bc726869f697c..>. acesso em 24 fev 2018.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece.** [2014]. Disponível em:<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livretopdf.>. Acesso em: 13 ago.2014.

CHARTIER, Anne-Marie. Retrospectiva: Escolas, métodos e professores no Brasil e na França. **Letra A.** N. 8. 03/junho/2015. Belo Horizonte. Entrevista concedida à Marildes Marinho. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/retrospectiva-escolas-metodos-e-professores-no-brasil-e-na-franca-2.html.>>. Acesso em 25 fev 2018.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MARTINIAK, Vera Lucia. Professor como Protagonista: a construção da autonomia docente no processo de construção de formação continuada. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 76 p.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. P. 13-33. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em 25 fev 2018.

PIRES, Andréa de Paula. **A formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e a prática dos professores alfabetizadores no município de Rio Azul - PR**. 2016, 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Estadual do Centro-Oeste, PR, 2016.

SANTIAGO. Luciane Terezinha Munhoz. **As influências do PNAIC na dinâmica do processo de alfabetização**. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário La Salle, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

4.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

CONCEIÇÃO, Sheila Pedroso da
GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira

Resumo: O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa, que teve como foco a formação continuada desenvolvida no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC no período de 2013 a 2015. Tem como objetivo analisar os processos de regulação e controle do trabalho docente que permeavam a proposta do PNAIC. Este estudo situa-se no campo da pesquisa qualitativa, seus dados foram produzidos a partir de entrevistas com oito professoras alfabetizadoras que participaram das formações continuada desenvolvidas pelo PNAIC no município do Rio Grande – RS. A análise de dados foi realizada a partir da contribuição teórica da Análise Textual Discursiva – ATD dos autores Moraes e Galiazzi, sendo que este artigo resulta de uma categoria de análise da pesquisa realizada. Os resultados apontam que a política do PNAIC está permeada pela lógica neoliberal, onde o professor tem seu trabalho docente regulado e monitorado, por ações e mecanismos de controle.

Palavras-chave: formação continuada; regulação educacional; políticas educacionais; PNAIC.

Resumen: El presente artículo presenta los resultados de una pesquisa, que teve como foco la formación continuada desarrollada en el programa Pacto Nacional por la Alfabetización en la edad correcta – PNAIC en el periodo de 2013 a 2015. Tiene como objetivo analizar las percepciones de las profesoras alfabetizadoras sobre las actividades a distancia obligatorias propuestas por la formación del PNAIC y su relación con el trabajo docente de las profesoras. Este estudio está situado en el campo de la pesquisa cualitativa, sus datos fueron producidos a partir de entrevistas con ocho profesoras alfabetizadoras que participaron de las formaciones continuada desarrolladas por PNAIC en el ayuntamiento de Rio Grande – RS. El análisis de datos fue realizada a partir de la contribución teórica del Análisis Textual Discursivo – ATD de los autores Moraes y Galiazzi, siendo que este artículo resulta de una categoría de análisis de la pesquisa realizada. Los resultados señalan que la política del PNAIC está permeada por la lógica neoliberal, donde el profesor tiene su trabajo docente regulado y monitoreado, por acciones y mecanismos de control.

Palabras – clave: formación continuada; regulación educacional; políticas educacionales; PNAIC

A partir dos anos de 1990, com a intensificação da implementação das políticas neoliberais, o Estado passou do modelo burocrático para o modelo empresarial, o primeiro focalizava no controle dos processos e o segundo no controle dos resultados, ambos buscando a qualidade da educação. Esses modelos

estão permeados pelos princípios neoliberais e capitalistas que ao mesmo tempo em que possibilitam a liberdade de mercado para o setor privado, intensificam o controle do setor público, o mesmo acontece na área da educação, onde os princípios se baseiam no desempenho, na responsabilização e no controle do trabalho docente.

Neste texto abordamos alguns mecanismos utilizados pela Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, para controlar e monitorar o trabalho dos professores alfabetizadores que participaram do programa em 2013, 2014 e 2015. O programa é um acordo firmado entre o governo federal e o Distrito Federal, os Estados e os municípios, com o objetivo de que todas as crianças se alfabetizem ao final do terceiro ano do ensino fundamental, até os oito anos de idade. E está organizado em quatro eixos de atuação: (1) Formação continuada de professores do ciclo de alfabetização e para os orientadores de estudo; (2) Materiais didáticos (jogos, livros literários, cadernos de estudos); (3) Avaliações sistemáticas e (4) Gestão, mobilização e controle social.

Este artigo resultou de uma pesquisa desenvolvida no período de 2016 a 2017, e teve como foco a formação continuada, no entanto a partir das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras, os outros eixos de atuação do PNAIC foram se articulando e se mostraram presente nas falas das professoras. Desta forma, este artigo abordará a relação entre o PNAIC e a regulação do trabalho docente.

Os sujeitos da pesquisa foram oito professoras alfabetizadoras que participaram das formações do PNAIC nos anos de 2013 a 2015 no município do Rio Grande- RS, sendo uma de cada turma³⁷ de formação, as turmas foram organizadas por pólos pela Secretaria Municipal de Educação – SMEd. Os pólos foram divididos por zoneamento e proximidade entre as escolas. Optei pela escolha de diferentes turmas para abranger professoras que trabalham com diferentes realidades sociais, econômicas e culturais.

Este estudo situa-se no campo da pesquisa qualitativa, tendo como metodologia o uso de entrevistas, as quais foram gravadas e transcritas, produzindo o corpus da pesquisa. A análise do corpus foi realizada a partir da Análise Textual Discursiva – ATD de Moraes e Galiazzi (2013). A ATD é dividida em três etapas

³⁷ Cada turma representou um pólo do município de Rio Grande. A divisão das escolas em pólos foi construída pela Secretaria Municipal de Educação – SMEd. Os pólos foram divididos por zonas próximas e acordado entre as diretoras e Secretário da Educação.

principais: a unitarização, a categorização e a construção de metatextos. Este artigo resulta de um dos metatextos e corresponde a uma das categorias finais, intitulada “Sistema de monitoramento e regulação do trabalho docente”.

No decorrer deste artigo apresentamos as percepções das professoras alfabetizadoras sobre as atividades à distância propostas pela formação do PNAIC e sua articulação com as políticas neoliberais do sistema capitalista, as quais influenciam no trabalho docente do professor, por meio de mecanismos de controle e monitoramento da prática. Para tanto, apresentamos na primeira seção um breve histórico sobre as políticas educacionais, a mudança de modelo burocrático para um modelo empresarial e as repercussões que houveram com essa mudança, na segunda seção dialogamos sobre a interferência destas políticas - principalmente do PNAIC - no trabalho docente, articulando os aportes teóricos e com as falas das professoras alfabetizadoras.

4.3.1 Políticas Educacionais para formação de professores

Sabemos que os países em desenvolvimento, como o Brasil, sofrem influência dos organismos internacionais multilaterais, ocasionando uma internacionalização das políticas educacionais (Libâneo, 2013). As reformas destes países são pensadas de forma a atender metas e regras determinadas estes organismos. Alguns exemplos são: o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal). De acordo com Maués:

O interesse desses organismos está vinculado à concepção utilitarista da educação, como instrumento que pode promover o crescimento econômico, por meio da formação de “capital humano” que possa servir sobretudo aos interesses do mercado. É nessa lógica que ocorrem as reformas nos sistemas educacionais. As políticas educacionais incidiram fortemente sobre o docente – protagonista privilegiado do processo educacional. A preocupação com a formação desse profissional passou a ser uma constante nas agendas dos diferentes países e nas reformas empreendidas, a fim de operacionalizar os objetivos pretendidos em relação ao novo papel esperado da escola que passou a seguir novas regulações estabelecidas pelo processo de mundialização. (MAUÉS, 2009, p. 5).

As reformas que antigamente enfatizavam a organização curricular e do sistema, atualmente dão ênfase sobre a profissão docente e a sua formação. (TARDIF, 2014). Assim, explanaremos brevemente sobre algumas políticas educacionais que vem se constituindo ao longo dos anos, a partir da década de 90, focando nas políticas voltadas para a formação continuada de professores, que é o foco deste trabalho.

Com o avanço do processo de mundialização exacerba-se no Brasil a lógica capitalista neoliberal, na qual as ações são cada vez mais descentralizadas do Estado, visando a liberdade de mercado para crescimento econômico e social. “O neoliberalismo se caracteriza por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos de mercado.” (SILVA, 1994, p. 26). Todas as áreas começaram a ser impactadas com esse processo, desta forma a educação também foi a perpassada pelos princípios neoliberais e pela lógica do mercado.

Diante deste cenário, as ações do Estado se descentralizavam e os organismos internacionais começaram a intervir nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento, a partir da criação de documentos que norteavam o caminho que esses países deveriam seguir. Destacamos o documento da Conferência Mundial de Educação para Todos-1990, e os documentos *transformación productiva com equidad* (1990) e *Educación e conocimiento: eje de la Transformación productiva com equidade* – 1992.

A Conferência Mundial de Educação para todos (Jomtien/Tailândia) aconteceu em 1990 e foi financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e Banco Mundial - BM. Na conferência foram propostas 6 metas aos países para serem alcançadas em uma década. Dentre as metas estava a inserção de todas as crianças das classes menos favorecidas na escola, universalização da educação básica, a melhora dos resultados da aprendizagem, educação voltada para o mercado de trabalho. (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2007). Assim, podemos perceber a relação das metas da Conferência com os documentos

elaborados posteriormente. Na sequência apresento alguns documentos que tem diversos pontos em comum.

Salientamos o documento econômico *Transformación productiva com equidad* (1990) da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), revela sua intencionalidade voltada para o mercado de trabalho, na proporção em que demonstra a necessidade de ajustamento das reformas educacionais, às demandas produtivas, com o propósito de progredir tecnologicamente e cientificamente.

Em 1992, o documento *Educación e conocimiento: eje de la Transformación productiva com equidade*, implementa as diretrizes no campo das políticas e instituições. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 53) “Em síntese, a estratégia da CEPAL se articula em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização).”.

Em 1994, foi realizada a distribuição de uma cartilha em formato de gibi – construída pelo Instituto Liberal - para escolas públicas de São Paulo, com intuito de ensinar os fundamentos do liberalismo. Silva discute essa questão expondo que:

[...], a cartilha do Instituto Liberal demonstra o papel estratégico que tem a educação no projeto neoliberal. Nesse projeto, a intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. (SILVA 1994, p. 12).

A partir do excerto podemos dizer que os princípios neoliberais não estavam presentes apenas nos debates ou documentos políticos, mas também estavam sendo comunicadas para os estudantes nas escolas, não impactando apenas na reformulação de currículos voltado para a preparação do mercado de trabalho, mas também na preparação de estudantes para aceitarem esses postulados. (SILVA, 1994).

Em 1995, a educação ocupava um dos papéis centrais nas metas do governo e a situação da educação brasileira seguiu sendo discutida a partir do documento

“Questões críticas da educação brasileira”, baseadas em concepções neoliberais e a educação permaneceu sendo vista a partir dos olhos empresariais. “A apresentação do documento deixa clara a sua intenção: o que se busca é a adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno, e, em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo.” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007, p. 65).

No ano de 2002, foi criado o documento “Uma escola do tamanho do Brasil”, o qual corrobora com ideias explanadas nos documentos anteriores: universalização, democratização do acesso, qualidade e descentralização. No entanto, amplia a discussão focando além da democratização do acesso, mas também da permanência e pensando a valorização profissional. Silva, Carvalho e Silva (2016, p. 23) destacam que o documento aborda que a educação como prioridade gerará transformação econômica e social para o Brasil, aborda a execução de avaliações em larga escala e a criação de programas de formação continuada. Na sequência, destacamos algumas medidas que foram adotadas pelo Estado, para que possibilitassem investimento na formação continuada a nível nacional, mais especificamente que envolvam os anos iniciais do ensino fundamental.

Dentre as medidas estão a Criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – RENAFOR - 2004, que foi criada o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos estudantes, tendo como público-alvo os professores da rede de educação básica. Com o RENAFOR, o MEC financiou e oportunizou uma série de projetos e cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização para os docentes, ofertados pelas universidades que aderiram. Contudo, nenhum curso da rede teve a amplitude nacional do PNAIC.

Também destacamos o Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE) – 2007 que conforme Saviani (2007, p. 1.237) não é um plano e sim um “[...] aglomerado de 30 ações de natureza, características e alcance distintos entre si [...]”, se constitui como um conjunto de programas que tem como objetivo melhorar a Educação Básica no Brasil (Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio), diminuindo a fragmentação entre as políticas públicas, em um prazo de quinze anos a contar da data de sua criação. Neste plano estão fundamentadas

todas as ações do Ministério da Educação (MEC). No entanto, de acordo com Saviani, o PDE não pode ser considerado um plano. “Ele se constitui, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE.” (SAVIANI, 2007, p. 1239).

Já o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, resultado do PDE, foi promulgado pelo decreto lei 6.094/2007; visa a qualidade da educação básica, a partir da junção entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, conjuntamente com a colaboração, das famílias e da comunidade.

Ainda em 2007 foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDBE pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, com a finalidade de medir a qualidade da educação e estabelecer metas para alcançar essa qualidade.

É importante destacar uma reforma curricular que foi realizada em 2006 e que não foi apresentada antes, pois está interligada com o programa que é o foco desta pesquisa. Esta reforma curricular visou universalizar a educação básica, o que contempla uma das metas da Conferencia Mundial de Educação para Todos, que comentamos no início desta seção. Essa reforma aconteceu a partir da ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos, e as crianças de seis anos que anteriormente frequentavam a Educação Infantil foram inseridas do Ensino Fundamental. A partir desta ampliação, das necessidades de se repensar o currículo do Ensino Fundamental e da necessidade de aumentar os índices de desempenho das avaliações externas, foram pensadas políticas que atendessem a estas necessidades, desta forma o governo criou programas de formação continuada de professores, destacamos dois programas de caráter nacional: o Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Os dois programas são uma parceira do Governo Federal, dos estados e dos municípios com o objetivo de melhorar a alfabetização em língua portuguesa e em matemática.

O Programa Pró-letramento – 2007, o qual realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. O programa abrangeu a formação de professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas, na modalidade semi-presencial. Para tanto tinha objetivos como: oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar

a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.

Percebemos que esses programas e planos foram criados para atender a mesma meta, melhorar a qualidade da educação básica, para tanto cada um tem objetivos e estratégias próprias.

Em 2012 foi criado o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, o qual é o foco da pesquisa que gerou este artigo. O PNAIC é um programa de formação continuada voltado para os professores que trabalham com o ciclo de alfabetização, que compreende o 1º, o 2º e o 3º ano do ensino fundamental. Foi instituído pela Portaria Nº 867 de 4 de julho de 2012, e consiste em um acordo firmado entre o governo federal, do Distrito Federal, dos Estados e municípios, com o intuito de assegurar que todas as crianças se alfabetizem em língua portuguesa e em matemática, até no máximo, os oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. Os professores participavam das formações no turno da noite, no município pesquisado, e recebiam uma remuneração³⁸ para participar das formações e realizarem as atividades à distância. Vale ressaltar, que esse programa foi pensado devido ao sucesso do Pró-Letramento, que teve resultados positivos a partir das avaliações externas. (SILVA, CARVALHO e SILVA, 2016).

Para avaliar suas medidas e programas e verificar se estão alcançando as metas impostas pelos organismos internacionais, são realizadas as avaliações externas, tais como: Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. A última está relacionada ao PNAIC, pois foi construída para avaliar o nível de alfabetização das crianças que estão em processo de alfabetização. De acordo com Zákia e Oliveira (2010, p. 794) “A partir da década de 1990, a avaliação de sistemas escolares passou a ocupar posição central nas políticas públicas de educação, sendo recomendada e

³⁸ Os professores recebiam uma bolsa no valor de R\$ 200,00, caso tivessem 70% de frequência em cada mês que ocorria a formação, assim como tinham que realizar as atividades à distância .

promovida por agências internacionais, pelo Ministério da Educação e por Secretarias de Educação de numerosos estados brasileiros.”.

As avaliações externas acabam servindo de *rankings* de escolas e de certa forma responsabilizando o gestor e os professores pelo baixo ou alto rendimento dos estudantes. “A ampla difusão dos resultados das avaliações, a responsabilização pelos resultados e o uso de incentivos simbólicos ou monetários são iniciativas que gradualmente vêm se inserindo nos programas governamentais com vistas à indução de mudanças.” (Zákia e Lopes, 2010, p. 55).

A responsabilização e a regulação são duas características que vem sendo discutidas e criticadas por autores (MASSON, 2012), (MAUÉS, 2009), tendo em vistas que estão frequentemente presentes nas políticas educacionais, assim como são discutidas por políticos, empresários e outros setores do governo. Na próxima seção, abordarei a relação entre a regulação e o trabalho docente, trazendo onde elas estão presentes na formação desenvolvida pelo PNAIC.

4.3.2 Regulação e o trabalho do professor

Como explanado anteriormente, nos anos de 1990 o Brasil passou por um processo de mudanças e reformas, devido à mundialização e à globalização, para assim se adequar as normas internacionais. O modelo de gestão passou do burocrático para o modelo empresarial. (MAUÉS, 2009).

A reforma do Estado foi uma tendência mundial, o que, evidentemente, inclui o Brasil nessa onda de modernização, a fim de permitir maiores transações internacionais e facilidades para o capital expandir os mercados, o que necessitava de alterações substanciais nas leis e costumes nacionais. É com base nessa lógica que a educação vai se reestruturar, em todos os níveis. (MAUÉS, 2009, p. 02).

A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), em 1990, também levantou a questão de se:

Repensar o papel do Estado, abandonando o enfoque de administração burocrática dirigista e centralizadora, geradora antes

de rotinas que de inovações, em prol de uma visão que potencie a orientação estratégica, a regulação a distância, o impulso das autonomias e a avaliação dos resultados. (CEPAL, 1993).

Com a reforma, o Estado passou a ter papel empresarial com ideais *accountability*³⁹, de responsabilização e controle, que estão pautadas nas ideias do capitalismo. Como foi destacado na seção anterior, as reformas realizadas estão relacionadas não só a qualidade da educação, mas também ao “capital humano”, preparar para o mercado de trabalho. De acordo com Macedo & Lamosa (2015) o poder do capital está tão acentuado que todos os setores passaram a aceitá-lo.

Esta talvez seja a justificativa pela qual, na definição das políticas educacionais para o século XXI, impõe-se o atual padrão de acumulação do capital, disseminando a noção de neoliberalismo e “globalização”. Nesse movimento, evidenciamos a articulação direta entre a administração capitalista e as novas formas de organização do trabalho, da administração e da gestão nas diferentes instituições sociais, ligadas a uma nova lógica de disciplina e controle do trabalho e da vida social dos trabalhadores, sendo a educação elemento indispensável para a materialização desse ideal. (MACEDO & LAMOSA, 2015, P. 365).

Com o objetivo de consolidar as atividades regulatórias no Brasil e aprimorar a regulação e a capacidade técnica, foi fundada em 1999 a Associação Brasileira de Agências de Regulação – ABAR. De dois em dois anos a associação realiza o Congresso Brasileiro de Regulação, assim como ministra cursos e workshops sobre o tema. Há debates por todo o Brasil do qual participam políticos, empresários e entidades governamentais.

O principal debate nesses meios parece girar em torno do papel das agências reguladoras como entes de Estado e das relações entre os prestadores de serviços públicos e seus usuários. As tensões surgem na definição do papel primordial dessas agências reguladoras e no estabelecimento do controle social sobre os serviços que pretendem regular, bem como na maior ou menor autonomia e independência dessas agências, em relação ao governo e às concessionárias/prestadoras do serviço público. (OLIVEIRA, 2015, p. 755).

³⁹ Termo utilizado pela língua inglesa. Alguns autores tem usado o termo relacionado a políticas públicas, já que com a mundialização, a globalização e o processo de democratização as ações de agentes públicos tem sido cada vez mais visados e acompanhados sobre forma de **responsabilização, controle, fiscalização e prestação de contas**. Termos utilizados por Espinoza (2012) para traduzir a palavra *accountability*.

Além da associação, que faz as formações de como regular, o governo também regula a partir das avaliações externas e outras estratégias que criam em seus projetos e programas. No PNAIC, por exemplo, o controle e a regulação do trabalho do professor estiveram presentes em três momentos: 1) Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC, 2) Atividades à distância (Quadro de acompanhamento da aprendizagem do aluno) e 3) Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA.

O SIMEC “é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação. É no SIMEC que os gestores verificam o andamento dos Planos de Ações Articuladas em suas cidades.⁴⁰”. Neste portal, os professores alfabetizadores realizavam algumas das atividades a distância propostas pelo PNAIC (informações sobre os estudantes - idade, bairro -, informações sobre o acompanhamento da turma em relação ao processo de aprendizagem – níveis de leitura e quantidade de estudantes que alcançaram determinados objetivos - entre outros.), assim como acompanhavam o pagamento de suas bolsas. A não realização das atividades resultava no não pagamento da bolsa.

Além das atividades à distância do portal, haviam as atividades propostas pelas orientadoras de estudo, que geralmente eram para serem realizadas pelas professoras com a própria turma e após serem relatadas para a sua turma de estudo no próximo encontro presencial. No entanto, além destas atividades os professores alfabetizadores também avaliavam as crianças e preenchiam o quadro do perfil da turma, no qual continham conhecimentos/capacidades que a turma teria alcançado - e o quadro de acompanhamento de aprendizagem das crianças, o qual era individual, onde os professores marcavam se o estudante tinha alcançado os objetivos em cada área. Os dois quadros eram preenchidos com as siglas [S] sim, [P] parcialmente e [N] não.

A ANA criada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, teve a sua primeira aplicação em 2014, ela é uma avaliação externa que tem como objetivo medir os níveis de alfabetização e letramento em

⁴⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/114-conhecaomec-1447013193/sistemas-do-mec-88168494/143-simec>. Acesso em 8 jan de 2018.

Língua Portuguesa e em Matemática dos estudantes que frequentam o 3º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas. Além da ANA o PNAIC cita outros instrumentos de avaliação:

Dentre os instrumentos que os profissionais usam para obter informações sobre as crianças, a Provinha Brasil – instrumento de avaliação diagnóstica disponibilizado pelo MEC a todos os sistemas de ensino – oferece sugestões acerca dos conhecimentos a serem avaliados, bem como propostas de registro do perfil da turma. A proposta pode servir de exemplo para a elaboração de outros instrumentos de registro e de arquivamento dos trabalhos realizados pelas crianças. Os portfólios, os diários de aprendizagem, os cadernos de registro são alguns modos de protocolar e acompanhar a progressão dos meninos e das meninas.

Os dados de outras avaliações em larga escala também são usados para diagnosticar avanços e dificuldades. (BRASIL, 2012. p. 24)

A partir do excerto percebe-se que o PNAIC traz mais de uma perspectiva de avaliação, as internas que correspondem às construídas e pensadas pela escola e seus professores e as externas que compreendem a Provinha Brasil, assim como a ANA que são avaliações nacionais padronizadas.

De acordo com Dickel (2010) a ANA reforça o controle e a responsabilização do trabalho do professor, destacando que em sua pesquisa:

Defender-se-á a tese segundo a qual a ANA, como integrante do SAEB e como ação disponibilizada ao professor alfabetizador, produz efeitos sobre o controle do trabalho pedagógico e reforça a responsabilização da escola e do professor (já presente em outras políticas de avaliação) pelos resultados da educação pública a que tem direito a população e que, nesse processo, opera-se uma restrição de sentidos sobre o apregoado pelo PFCPA, dado o caráter de indutor de currículo da avaliação. (DICKEL, 2016, p. 195)

As avaliações externas avaliam o conhecimento dos estudantes, o trabalho do professor e a gestão do diretor e do prefeito, agregando responsabilidades a estes sujeitos, desconsiderando outros fatores sociais. É um sistema de avaliação baseado em méritos que desconsidera a realidade, as condições de vidas dos estudantes e do trabalho docente. Luiz Carlos de Freitas (2012) ao discutir sobre essas questões, defendendo que sobre as reformas educacionais dentro do pensamento neoliberal, trabalham com três categorias: a responsabilização, a meritocracia e a privatização. Essas categorias tem o objetivo de controlar os processos educativos, por meio da responsabilização através da aplicação de testes

padronizados para os estudantes e a divulgação dos desempenhos das instituições escolares, de forma recompensar as que tiveram êxito e responsabilizar as escolas, os estudantes e os professores pelo resultado. A autora ainda expõe que esta responsabilização está atrelada a meritocracia, tendo em vista que a partir dos resultados destes testes padronizados são criados rankings e são divulgados os desempenhos das escolas. Isto é, um sistema meritocrático, que valoriza os méritos de cada um, condiderar o contexto social, cultural e econômico. Ainda de acordo com o referido autor a “responsabilização e meritocracia são duas categorias, portanto, intimamente relacionadas. A terceira categoria é a da privatização. Pode-se dizer que, de fato, as duas primeiras visam criar ambiência para ampliar a privatização do sistema público de educação.” (FREITAS, 2012, p. 386).

Ferreira (2016) em sua pesquisa estudou os impactos da formação matemática do PNAIC no trabalho docente e a relação com a cultura da performatividade, destaca:

A cultura da performatividade, como trato neste estudo, é constitutiva desse novo professor, produz o novo professor por meio de competências profissionais capazes de intensificar o próprio desempenho e também de seus alunos, especialmente no sentido do atendimento às avaliações externas. O trabalho docente, nessa perspectiva, cria, recria e fortalece a cultura da eficiência e da eficácia, tornando-se adequado ao cumprimento de metas e objetivos relacionados à melhoria dos índices. Esse é mais um ponto em que é possível relacionar as ações do Pacto com a cultura da performatividade, pois ambas estão direcionadas à elevação dos indicadores de qualidade da educação. (FERREIRA, 2016, p.88).

A cultura da performatividade está atrelada ao modelo empresarial de educação, pois enquanto o segundo tem como perspectiva melhorar os resultados por meio da regulação e do controle do trabalho docente, o primeiro foca na performance e no desempenho do trabalho do professor, ambos objetivam a elevação dos resultados.

Na pesquisa documental de Dickel (2016) além da regulação do trabalho docente, apresentou o controle do professor a partir da autoavaliação, que pode ser relacionada com a ideia de autoregulação, expondo que:

O foco no controle do trabalho pelo professor atinge, no Caderno 7, do ano 1, não somente as aprendizagens das crianças, mas também a sua própria conduta. São sugeridos dois quadros de

monitoramento de atividades realizadas, a serem preenchidos pelo professor a fim de se autoavaliar e com isso verificar se está diversificando de maneira satisfatória as estratégias didáticas. (DICKEL, 2016, p. 2000).

Essa autoavaliação também se faz presente nos cadernos dos anos 2 e 3, o que me leva a pensar que essa autoavaliação pode ser considerada como uma autoregulação, na medida em que os professores alfabetizadores têm como sugestão uma forma padronizada de estar sempre se avaliando.

Desta forma, compreendo ser importante investigar não só as políticas e seus reflexos no trabalho docente, mas também ouvir os professores alfabetizadores que participaram do programa de formação, para compreender as suas percepções acerca destes mecanismos de controle – atividades à distância do SIMEC e propostas pelas orientadoras de estudo. Desta forma, a próxima seção traz a análise da fala das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa.

4.3.3 Percepções das professoras alfabetizadoras sobre o sistema de monitoramento do PNAIC

E outra coisa que eu considero muito importante também, foi colocar o que era, o que era de cada ano. **Cada um se tornou responsável pelas suas obrigações** porque era um empurra, empurra e ai ficou muito claro né, então isso pra nós foi muito importante assim, cada um enxergar...olha nós hoje em dia, primeiro ano tem que entregar lendo e escrevendo, a gente sabe que o 2º ano vai continuar, vai continuar pra quem precisa, mas quem consegue, quem tem condições é agora é no primeiro, é compromisso nosso. E ai agente manda com certeza uma turma bem melhor do que mandava antes.
(Professora 1)

Iniciamos esta seção com o excerto de uma das professoras entrevistadas, pois sua fala corrobora e veem ao encontro com o pensamento dos autores no que diz respeito sobre as políticas educacionais. Ela traz a ideia da responsabilização de cada professor alfabetizador pelo seu trabalho docente e o desempenho de cada estudante. Ao mesmo tempo, ela também expõe que algumas crianças necessitam de um tempo a mais e precisaram dos próximos anos para consolidar a sua alfabetização.

Em sua fala, mesmo que implicitamente, está presente a questão do Ciclo de Alfabetização, pois em algumas realidades a ideia de progressão continuada não é compreendida e os professores entendem como progressão automática. A progressão continuada não tem a proposta de passar os estudantes automaticamente, mas sim prevê um tempo maior para que as crianças se apropriem dos conhecimentos, não havendo mais a organização por anos e sim por ciclos. De acordo com o Caderno de Apresentação do PNAIC:

Importante destacar, ainda, que quando se defende a progressão continuada nos três primeiros anos, é uma progressão em que estejam garantidos os direitos de aprendizagem (conhecimentos, capacidades e habilidades) aos meninos e às meninas nessa fase escolar, e não como uma mera “passagem” para o ano subsequente e isso somente é possível por meio de instrumentos claros de avaliação diagnóstica. (BRASIL, 2012, p.23).

No Ciclo de Alfabetização, como em outras formas de organização, o professor deve ter clareza do seu papel e de seus deveres e responsabilidades, como todo o profissional. No entanto, a problematização na seção anterior se refere a responsabilização e controle de estudantes, professores e gestores como se fossem os únicos responsáveis pelos resultados das avaliações, desconsiderando o contexto social, político e econômico. Neste sentido Freitas destaca:

Aqui não cabe o simplismo de achar que esta distribuição dos resultados é uma questão de mera competência do professor ou da escola. Tentar resolver esta complexa relação baseado em auditoria, colocando mais pressão no sistema (cenouras e varas), faz com que o entrelaçamento das desigualdades sociais com as desigualdades acadêmicas na sala de aula e na escola seja agravado. (FREITAS, 2012, p.384).

Na sequência apresentamos a fala de 4 das professoras sobre o SIMEC e as atividades a distância e o quanto ou não essas atividades influenciaram em sua prática docente. Início destacando as considerações das professoras sobre o sistema de monitoramento e as atividades a distância:

Então tá, pra mim não tinha tanta dificuldade, pega ali os dados da turma né e transcrever, mas haviam colegas que tinham bastante dificuldade em relação a esse formato, ao acesso. (Professora 5)

Aaa aqui era um pouco cansativo né, aquilo deixava a gente muito cansada né, e tinha data às vezes pra entregar, não foi muito bom. (Professora 6)

Bom as atividades a distância, era bem complicado fazer, porque não é sempre que tu tem internet disponível e às vezes a gente não tem tempo pra ta chegando em casa e olhar na internet e várias vezes a nossa orientadora dizia: Ai gurias a atividade⁴¹ vence amanhã. Tem que entregar! E tu chega em casa não tem internet pra tu acessar e tu não conseguia fazer na escola, porque tu ta com os teus alunos e não tem quem fique na tua sala pra poder fazer a atividade. Então, eu acho que esse sistema de monitoramento tinha que ser revisto por eles. (Professora 3)

As professoras destacaram a dificuldade em realizar as atividades à distância, apontando diferentes motivos, dentre eles o acesso a internet, a dificuldade com a informática e a falta de tempo para realização das atividades. Percebemos a insatisfação das professoras pesquisadas em relação às atividades solicitadas ao longo da formação, pois além da formação ser fora do horário de trabalho se tinha a exigência de realizarem outras atividades. Outro fator que pode influenciar nesta insatisfação, pode ser o fato de se sentirem “controladas” ao colocar as suas informações e de sua turma no Sistema de Monitoramento Execução e Controle.

Em sua pesquisa Dickel (2016) debate a questão do controle, da responsabilização e do monitoramento do trabalho do professor, considerando que:

Pelo PNAIC, esses sujeitos têm sob sua responsabilidade por em curso um currículo amalgamado aos instrumentos de avaliação, não somente definidos pela ANA, mas também pela Provinha Brasil e pelas propostas de monitoramento e controle das aprendizagens das crianças e do trabalho do professor, expostos no material do PFCPA, resultando em restrições sobre a concepção de alfabetização orientadora do programa. (DICKEL, 2016, p. 204).

Pensamos que o PNAIC assim como outras propostas e programas, sempre terão seus prós e contras. A pesquisa acima concluiu que o controle e o monitoramento restringiram a concepção de alfabetização que foi proposta pelo programa. No entanto, essa “restrição” depende muito da concepção de alfabetização dos professores. Como se pode perceber a partir das falas das

⁴¹ A professora se refere as atividades do SIMEC que envolviam inserção de dados no sistema e que as professoras alfabetizadoras não sabiam que tinha aberto, pois não havia envio de solicitação por email avisando sobre isso. Então, as orientadoras de estudo alertavam sobre estas atividades, no entanto algumas venciam próximo ao dia da formação e o tempo para preenchimento das informações no sistema se tornava curto e corrido.

professoras pesquisadas cada uma tem sua crença e seu posicionamento os quais estão permeadas pelas concepções que as fundamentam teoricamente.

A professora 8 ao falar sobre o Sistema de Monitoramento relatou o descontentamento com as tarefas que eram exigidas no PNAIC, pois relata ter que parar seu trabalho para desenvolvê-las com a turma. Vejamos o trecho abaixo:

Mas acabava que muitas vezes, principalmente quando eu tava com o 3º ano, eu sentia isso, como o terceiro ano tem mais coisas para trabalhar, mais conteúdos para trabalhar, muitas vezes tinha que para um pouco o teu trabalho, de repente tu já tinha algum projeto, uma coisa encaminhada, e de vez em quando tinha que parar para fazer as tarefinhas do Pacto. De vez em quando isso me incomodava. (Professora 8)

A fala da professora demonstra que o que o PNAIC propunha não era incorporado em sua prática, assim como demonstrou ao longo da entrevista resistência com a formação oferecida, pois não considerava que os conhecimentos trabalhados eram uma novidade ou que pudessem ser incorporados no que já estava trabalhando em sala de aula com os estudantes. Vale salientar, que o PNAIC propunha tarefas à distância amplas, como desenvolver atividades envolvendo consciência fonológica, sequência didática, projeto e entre outros, as quais poderiam ser articuladas com o planejamento do professor, o que nos leva a pensar que talvez haja desencontro de concepções entre a professora e a proposta do PNAIC ou então resistência em realizar as atividades devido a obrigatoriedade do programa.

A situação a cima nos leva a pensar na questão de interdisciplinaridade, pois ao trabalhar apenas os conteúdos já programados ou atividades do projeto delimitadas, não está se perdendo o caráter interdisciplinar – defendido pelo PNAIC – na medida em que há dificuldade da professora articular as atividades solicitadas com o seu planejamento? Kleiman e Moraes (1999, p.24) afirmam que o professor pensa de acordo com sua formação que foi positivista que compreende o conhecimento de forma fragmentada, destacando que o professor “se sente inseguro de dar conta da nova tarefa. Ele não consegue pensar interdisciplinarmente porque toda a sua aprendizagem realizou-se dentro de um currículo compartimentado.”

Outro aspecto observado é que mesmo sabendo que tem a responsabilidade de por em curso o currículo proposto pelo programa, algumas professoras burlaram

esse sistema e continuam trabalhando a partir de suas concepções. Este aspecto que mostrou evidente na fala de duas professoras, que demonstram a necessidade que tiveram de burlar o sistema, sendo que a primeira se refere às atividades do SIMEC e a segunda ao quadro de acompanhamento de aprendizagem das crianças.

Assim, não era com a realidade, vou te dizer porque, eu tinha na realidade oito alunos que não liam e quando eu colocava não aceitava no programa. Então, eu tive que alterar e mentir, tive que colocar que eram menos alunos que não liam para poder ser aprovado. (Professora 2)

Muito cansativo, muito cansativo. A gente, eu mesmo eu não li aqueles itens só marcava com sim, porque era duzentos e poucos itens. Até que tu lesse, ia marcando e às vezes tirava xerox. Colocava no classificador, entregava só pra dizer assim, ela fez. Mas eu...eu não chegava a ler, só li a primeira vez, né porque era muito cansativo. Os objetivos eram bem iguais. (Professora 4)

A professora 2 destacou que modificou os dados de avaliação dos estudantes, devido o sistema não ter aceitado. Essa afirmação nos levou a pensar o que poderia ter causado essa situação, alguma programação do sistema ou alguma inserção de dados errados pela professora, já que o sistema trabalha com o número de estudantes que foram cadastrados no início do ano e em algumas situações esse número se modifica ao longo do período letivo. No caso da programação do sistema não ter aceitado os dados da professora nos revela que não aceitavam a realidade de sua turma, onde a maioria dos estudantes não estava alfabetizado. Então, qual seria o motivo do registro dos dados se não retratavam a realidade?

Já a professora 4 demonstrou descontentamento com a forma de avaliar que estava sendo proposta, tendo em vista que está era muito extensa. O quadro de acompanhamento de cada estudante era feito a cada trimestre, o de Alfabetização e Letramento contava com 37 itens, que abrangiam apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; da Discursividade, Textualidade e normatividade; da leitura e da Oralidade. O de Matemática contava com 39 itens, que abrangiam os eixos: Conhecimento lógico-matemático; Espaço e forma; Números e operações; Grandezas e medidas e Tratamento da informação. Vale destacar que o quadro da área de Alfabetização e Letramento foi utilizado tal qual o modelo que está nos Cadernos de estudo, já o quadro de Matemática foi reformulado pelas orientadoras de estudo. As fichas são embasadas nos Quadros gerais de Direitos de

Aprendizagem, também propostos pelo programa e explícitos nos Cadernos de Estudo. De acordo com Leal:

Para que sejamos capazes de analisar os avanços das crianças, precisamos criar boas situações de avaliação e boas estratégias de registro. Os quadros de acompanhamento da aprendizagem favorecem tais análises. Outras formas de registro também podem ser utilizadas, como portfólio, o diário de classe ampliado, o caderno de registro dos alunos (com uma página para cada estudante, onde são registradas informações sobre as aprendizagens realizadas, dentre outras). (LEAL, 2012, p.17).

Conforme exposto no Caderno de Estudos do PNAIC os quadros de acompanhamento são sugeridos como estratégias de registro avaliativa, no entanto deixavam aberto para que cada professor adotasse sua forma de acompanhamento. No entanto, nas formações era solicitado apenas uma forma de registro “quadro de acompanhamento”, um quadro que não foi elaborado pelas professoras participantes, um motivo que pode ter levado algumas professoras a negarem esse tipo de registro, como vemos abaixo.

A professora 4 de forma implícita mostrou que a atividade do quadro de acompanhamento não era importante para a avaliação dos estudantes de sua turma, ela não o utilizava em sua prática cotidiana, não via importância para o mesmo. Talvez pelo fato, de não se sentir a vontade com a “obrigatoriedade” das atividades à distância, as quais de certa forma serviam como um mecanismo de regulação da prática do professor, e a partir dos resultados do acompanhamento dos estudantes pelas fichas, o professor perceber os objetivos que os estudantes não alcançaram e se responsabilizar em criar estratégias para que estes avancem. Além disso, um mecanismo de regulação dos tempos do trabalho pedagógico, pois os professores tinham uma data determinada para postar a atividade, caso contrário sua bolsa seria suspensa naquele mês, da mesma forma tinham um determinado tempo para realizar as atividades solicitadas pelo programa e entregar para as orientadoras de estudo⁴², não tendo ampla autonomia na organização temporal das atividades que seriam desenvolvidas na sala de aula.

Para Maroy:

As políticas de formação em vigor traçam novas regulações que incluem a descentralização da gestão, a responsabilização ou a

⁴² Professoras da própria rede que foram selecionada para realizarem as formações com os professores alfabetizadores.

imputabilidade do professor pelo seu desempenho, a fixação de resultados que são verificados por meio dos inúmeros exames (avaliação interna e externa dos alunos, dos profissionais e das escolas) no sentido da prestação de contas. Esse conjunto de normas inclui a centralização de decisões como a definição do currículo (Parâmetros e Diretrizes Curriculares) e dos parâmetros da certificação ou diplomação (número de horas e outras exigências). (MAROY, 2009, p. 12).

No caso do PNAIC, o currículo era definido a partir pelos Quadros dos Direitos de Aprendizagem - os quais atendem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, - destacando os conhecimentos e as capacidades que deveriam ser trabalhadas em cada ano a partir da legenda: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar. “Como poderá ser observado, um determinado conhecimento ou capacidade pode ser introduzido em um ano e aprofundado em anos seguintes. A consolidação também pode ocorrer em mais de um ano escolar, [...]”. (BRASIL, 2012, p. 31).

Por outro lado, as professoras abaixo utilizaram o sistema de monitoramento a seu favor, utilizando em seu trabalho docente, mesmo que de certa forma não gostassem de realizar as atividades propostas. As professoras destacaram que utilizaram as atividades em sua avaliação e não apenas como uma atividade obrigatória que deveria ser entregue, para obter o pagamento da bolsa.

Olha nunca vi problema, pra mim foi muito bom, até pra fazer avaliação dos alunos assim, pra mim foi bem...até por isso que procurei esses livros pra avaliar como eu to com 1º ano, então fui lá nas fichas e vi como avaliar. Para mim foi muito bom pra avaliar, a maneira de avaliar como eu avaliava antes mudou né. (Professora 7)

Essa para mim era a parte mais chata, assim...que tu fazia, eu não ummm a gente preenchia tudo, mas me obrigava de certa forma a fazer a avaliação assim, quando eles pediam uma classificação, seu eu não tinha feito eu era obrigada a ir fazer. Quem...quantos tem tal nível, quantos já tinham...quais já estavam lendo, tudo que tinha pedia ali tu te obrigava a dar uma fiscalizada, preencher aquelas tabelas e ai verificar. Se tornava muito importante, porque era uma visão que tu ia ter lá próximo a entrega de boletins eu já tinha antes, ai tu te surpreendia com algumas coisas, ai dava tempo de corrigir quem não alcançou o objetivo que tu queria, ou quem todos já estão lendo, o que eu ia ver lá mais pra frente, eu acabava vendo ali na hora de preencher. (Professora 1)

Nestes casos, atividades que foram pensadas como uma forma do professor se autorregular, a partir das sugestões de fichas e quadros dos direitos e

aprendizagem que os Cadernos do PNAIC traziam. Entretanto, a professora 1 comenta que se obrigava a fiscalizar e verificar o que os estudantes aprenderam no momento em que preenchia as fichas e quadros do PNAIC, contudo sua prática não se resumia a verificação, mas também na reformulação de sua prática que era repensada a partir dos resultados obtidos na sua verificação, como expõe neste trecho “ai dava tempo de corrigir quem não alcançou o objetivo que tu queria”. Percebemos que a professora planejava o seu trabalho pedagógico a partir da avaliação dos estudantes, para a professora 1 a avaliação não era apenas dos estudantes, mas da sua própria prática em um movimento de ação-reflexão-ação. Neste processo a professora se autoavaliava e redirecionava o seu trabalho para alcançar os objetivos propostos com os estudantes que ainda necessitavam avançar em seu processo de alfabetização.

Monteiro (2015) ao discutir os conceitos de autorregulação apresenta o conceito abaixo, que considero se adequar a ideia de autorregulação que o PNAIC propõe a partir das atividades obrigatórias:

Todavia autorregulação é também um conceito de amplo espectro, sem definição bem estabelecida. Literalmente, é o contrário de heterorregulação. Significa ação/ reação espontâneas, sem interferência externa, em função de um estado desejável. No plano comportamental e social, trata-se de agir/ reagir espontaneamente, mas de acordo com as normas. [...]. (MONTEIRO, 2015, p. 82).

Neste sentido, as professoras alfabetizadoras pesquisadas tem autonomia em sua prática, na medida em que criam e propõem atividades para que os estudantes avancem em sua aprendizagem, no entanto os Direitos de Aprendizagem que explicitam os conhecimentos e as capacidades a serem trabalhados as guiam e normatizam na escolha das atividades que iriam aplicar.

4.3.4 Considerações Finais

O modelo empresarial que o Estado tem adotado influencia diretamente nas políticas de diversas áreas, inclusive da educação que é pensada a partir da perspectiva gerencialista, que se baseia nos resultados a partir do controle.

Como foi discutido o longo do texto, o PNAIC em sua proposta também teve aspectos que vão ao encontro da ideia do modelo empresarial, tal como a avaliação externa (ANA), pensada para avaliar o nível de alfabetização dos estudantes no último ano do Ciclo de Alfabetização; o SIMEC onde os professores inseriam os dados de suas turmas e as atividades a distância que de certa forma regulavam e controlavam o trabalho do professor, assim como as próprias atividades de autorregulação do trabalho docente.

As falas das professoras alfabetizadoras pesquisadas demonstraram que enquanto algumas burlavam o sistema de monitoramento e controle, outras o utilizavam a seu favor, pensando e repensando a prática docente. Pode-se afirmar que o PNAIC influenciou o trabalho do professor, seja de forma reflexiva ou de forma reguladora e reprodutora. Vale destacar que o programa ao mesmo tempo em que defende o professor como protagonista e reflexivo no processo de ensino-aprendizagem, tem mecanismos que geram o controle e a regulação do trabalho docente.

Não estamos defendendo a suspensão destes mecanismos, mas devemos refletir sobre a forma que são adotados e as consequências que causam no trabalho docente, podendo formar professores reprodutores e aplicacionistas, que vão de encontro a proposta do programa.

Referências

CEPAL. UNESCO. MEC. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética)**. 1993. Brasília: MEC/Inep, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001682.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2015.

DICKEL, Adriana. **A avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilização e controle**. Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, maio-ago, 2016.

ESPINOZA. Roberto Moreno. Accountability. In. CASTRO. Carmem Lúcia Freitas de. GONTIJO. Cynthia Rúbia Braga. AMABILE. Antonio Eduardo de Noronha. (Org) **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

FERREIRA, Patrícia de Faria. **Os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação matemática de professoras alfabetizadoras e sua**

relação com a cultura da performatividade. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 15 jun. 2016.

KLEIMAN, Angela. B.; MORAES; Silvia. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.** Campinas: Mercado das Letras, 1999.

LEAL, Telma Ferraz. Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros. In: Brasil. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem:** ano 1, unidade 08/ Brasília: MEC, SEB, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas.** In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Org.). **Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores.** Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013, p. 47 – 72.

MACEDO, Jussara Marques de. LAMOSA, Rodrigo. **A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação.** Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015

MASSON, Gisele. **Implicações do plano de desenvolvimento da educação para a formação de professores.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 165-184, jan./mar. 2012.

MAUÉS, Olgaíses. **Regulação educacional, formação e trabalho docente.** Revista Estudos em Avaliação Educacional. v. 20, n. 44, p. 1-20, 2009.

MONTEIRO. A. Reis. **Profissão docente** [livro eletrônico]: profissionalidade e autorregulação. São Paulo: Cortez, 2015.

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p.1231-1255, out. 2007.

OLIVEIRA. Dalila Andrade. **Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005 755. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano é um ser de abertura, um ser potencial, um ser utópico.
Sonha para além daquilo que é dado e feito.
E sempre acrescenta algo ao real.
É um ser nunca pronto.

Leonardo Boff

Com a afirmação de que o ser humano é um ser nunca pronto, que está sempre à procura de seus sonhos, em busca de respostas para as suas inquietações e curiosidades finalizamos esta pesquisa. A dissertação chegou ao final, foram respondidas algumas inquietações e alguns questionamentos, mas ao finalizar vão surgindo outras ideias e possibilidades de pesquisa.

O problema de pesquisa que moveu este estudo foi “Quais as percepções de professoras alfabetizadoras do município de Rio Grande sobre o processo de formação continuada proposto pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa? E tivemos como objetivo geral compreender as percepções de professoras alfabetizadoras sobre o processo de formação continuada desenvolvido no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município do Rio Grande/RS e como objetivos específicos compreender os saberes docentes que estavam presentes na formação continuada do PNAIC, compreender as contribuições da formação continuada do PNAIC para a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras e compreender as percepções das professoras alfabetizadoras sobre as atividades à distância obrigatórias propostas pela formação do PNAIC e sua relação com o trabalho docente das professoras.

De forma a responder o problema e os objetivos da pesquisa foram realizadas entrevistas com oito professoras alfabetizadoras que participaram dos três anos de formação do PNAIC no período de 2013, 2014 e 2015, o estudo teórico e o levantamento de trabalhos sobre a temática PNAIC.

O estudo teórico possibilitou realizar a articulação entre as políticas educacionais e a história da formação de professores até chegar ao momento em que o PNAIC é implementado de forma a compreender como ele surgiu e a partir de qual influência.

O levantamento de trabalhos sobre o PNAIC possibilitou enxergar o programa por meio de outros referenciais teóricos, o que ampliou a visão deste programa, assim como apresentou uma visão geral do que estava sendo pesquisado sobre a formação continuada desenvolvida por ele e mostrou que poucas pesquisas tinham sido realizadas tendo como panorama os três anos de formação, motivo que me mobilizou a seguir com a temática da pesquisa.

É importante destacar que esta é uma pesquisa de caráter qualitativo, desta forma os dados foram analisados a partir dos aportes teóricos embasaram a pesquisa, desta forma, é passível de outras interpretações dependendo da perspectiva teórica de análise. No entanto, a escolha da ATD se deu por considerar “as coisas mesmas”, no caso o que as alfabetizadoras quiseram dizer. Foi tentado ao máximo não perder a ideia que elas quiseram expressar, contudo enquanto pesquisadoras a análise também está permeada por nossas concepções e interpretações.

Para tanto, a análise da pesquisa foi organizada em três categorias que se constituiram nos artigos. A primeira categoria “Formação continuada e os saberes docentes”, teve como objetivo compreender os saberes docentes que estavam presentes na formação continuada do PNAIC, demonstrando a partir das entrevistas, na interlocução com os autores que embasaram este trabalho, que o PNAIC diferente de outras políticas que tinham caráter técnico, possibilitou para as professoras alfabetizadoras a valorização dos saberes experienciais na medida em que utilizava como estratégia metodológica a análise dos relatos de experiências, as partilhas de práticas cotidianas e a reflexão da prática.

A segunda categoria “Contribuições do PNAIC na prática pedagógica”, visou compreender as contribuições da formação continuada do PNAIC para a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras e evidenciou nos resultados que houve contribuições para a prática das professoras alfabetizadoras, pois estas mesmo tendo sido entrevistadas após dois anos de término do curso relataram usar materiais (livros literários e jogos), destacaram ter mudado a sua metodologia de trabalho, repensaram a sua forma de avaliar os estudantes e aprenderam com a partilha entre os pares.

Percebemos a partir dos estudos que o PNAIC traz em sua proposta o a perspectiva de formação enquanto espaço de formativo de autonomia e do

protagonismo docente, percebe-se este aspecto na valorização e incentivo aos saberes experienciais, que foram abordados na primeira categoria. No entanto, a partir das falas das professoras emergiu a terceira e última categoria “Sistema de monitoramento e a regulação do trabalho docente”, que teve como objetivo compreender as percepções das professoras alfabetizadoras sobre as atividades à distância obrigatórias propostas pela formação do PNAIC e sua relação com o trabalho docente das professoras. Os resultados apontaram para a perspectiva de regulação e autorregulação do trabalho docente, por meio dos SIMEC e das fichas de acompanhamento. Se por um lado, o programa está pautado no protagonismo e autonomia, por outro, está pautado na lógica neoliberal do sistema capitalista, a qual cria mecanismos de controle e monitoramento das ações públicas. E, por mais que a política seja contraditória, as formações possibilitaram a reflexão sobre a prática e a reconstituição das concepções das professoras pesquisadas.

Como exposto anteriormente, consideramos uma limitação ter analisado apenas o corpus da entrevista e não ter tido tempo hábil para realizar observações nas salas de aula das professoras participantes e observar os aspectos mencionados por elas. No entanto, a partir do corpus analisado se pode afirmar que o PNAIC, possibilitou avanços no tocante à formação continuada de professores, mesmo que tenha em sua gênese a influencia neoliberal. Concluimos que a política do PNAIC teve limites, mas não podemos ignorar que ainda com os limites e as problemáticas que envolvem a implementação de uma política de larga escala como o PNAIC, houve também contribuições para o trabalho das professoras e conseqüentemente para o processo de alfabetização das crianças.

Diante da atual conjuntura política e social que o Brasil vive, em que muitos retrocessos na área das políticas sociais e educacionais estão sendo vistos, o PNAIC está em um momento em que não se sabe se o programa terá ou não uma continuidade, ainda que não se tenha conseguido todas as crianças plenamente alfabetizadas aos oito anos de idade, não podemos negar a importância do PNAIC como uma política nacional de formação de professores para todo o território nacional. É inegável que a formação continuada dos professores é um caminho para a qualificação das práticas educacionais. Desta forma, não podemos negar a importância deste programa enquanto uma política de formação dos professores alfabetizadores, pois no Brasil durante muitos anos, o movimento dos professores,

as universidades e os sindicatos sempre defenderam que ocorressem políticas de formação de professores, já que por um longo período a formação continuada era a critério do professor, paga com recursos próprios, sem um incentivo para que os professores participassem destas atividades. Diante do exposto, entendemos que o PNAIC foi uma das maiores políticas de formação de professores que aconteceu no país, pois buscou atingir todos os estados e municípios brasileiros, com apoio das universidades públicas no desenvolvimento de ações de formação continuada para os professores do ciclo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis RJ: Vozes, 2000.

BASTOS, Regiane Pradela da Silva. **Práticas de alfabetização em formação pelo PNAIC: estudo do uso dos acervos de leitura**. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, 2016.

BERGAMO. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: uma abordagem crítica-reflexiva sobre a teoria e a prática no programa e as contribuições deste para a formação continuada dos professores em monte Negro/RO**. 2016. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal de Rondônia, 2016.

BOFF, Leonardo. **O despertar da águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994. 336p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Avaliação no Ciclo de Alfabetização: reflexões e sugestões**. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece**. [2014]. Disponível em:< http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 13 ago.2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 76 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Ano 1 – Unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

_____. **DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em 16 out. 2016.

_____. **LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 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. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm> Acesso em: 17 out. 2016.

BRASIL. **LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 17 de outubro de 2016.

_____. **LEI Nº 11.273, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006**. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm>. Acesso em 17 out. 2016.

_____. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**. Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 17 out. 2016.

_____. **LEI Nº 11.114, DE 16 DE MAIO DE 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em 17 out. 2016.

BRASIL. **Manual do Pacto**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

_____. **PARECER CNE/CEB Nº 6/2005**. Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3, DE 3 DE AGOSTO DE 2005.** Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Ministério da Educação. Disponível em:<portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. 17 out. 2016.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. 17 out. 2016.

_____. **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. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2016.

_____. **PORTARIA Nº 628, DE 7 DE JULHO DE 2017.** Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27464570_PORTARIA_N_826_DE_7_DE_JULHO_DE_2017.aspx. Acesso em: 12 out. 2017.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622015000100037&script=sci_abstract>. Acesso em: 27 out. 2016.

CELLARD, André. A análise documental. In: SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos:** métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009. 295 – 316 p.

COSTA. Edicléia Xavier da. **Narrativas de professores alfabetizadores sobre o PNAIC de alfabetização matemática.** 2016. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) -- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

CRAIDY, Carmem Maria; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira [et al.]. **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos.** Porto Alegre: Penso, 2012, p, 19-35.

ELIAS, Loulou Hibráhim. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a resignificação de práticas docentes em matemática de um grupo de professores em Palmas/TO**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2016.

ESTEBAN, Maria Tereza. **A avaliação no cotidiano escolar**. In: ESTEBAN, Maria Tereza (org). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 14-20.

FERREIRA, Ana Paula Aragão. **O que os professores da rede pública estadual do semiárido sergipano dizem sobre o PNAIC_Eixo matemática**. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) -- Universidade Federal de Sergipe – PPGEICIMA/UFS. São Cristóvão – SE, 2015.

FRANGELLA, Rita de Cássia. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 107-128, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 27 out. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 15 jun. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som : um manual prático**. Martin W. Bauer, George Gaskell (editores); tradução de Pedrinho A. Guareschi.- Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

GESSINGER, Humberto. **Somos quem podemos ser**. Álbum: Diga o que eu digo: não ouça ninguém. São Paulo: BMG Ariola, 1988. 3 CD.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>> Acesso em: 18 out. 2015.

HERMES, Rosméri. **Docências, crianças e políticas de alfabetização/letramento: entre capturas e possibilidades nas escolas municipais de Arroio do Tigre/RS**. 2015. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Santa Cruz do Sul, 2015.

HOFFMANM, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Editora mediação. 6º edição. 2001. 144 p

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

Korn, Eliane. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e sua contribuição aos professores alfabetizadores sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA).** 2016, 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville – Joinville: UNIVILLE, 2016.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso.** São Paulo, Editora Ática, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas.** In: LIBANEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Org.). **Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores.** Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013, p. 47 – 72.

LOGUERCIO, Taiana Duarte. **Avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização: as perspectivas das professoras alfabetizadoras de uma escola da rede municipal de ensino do Rio Grande/RS.** 2015. 106 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande - FURG, 2015.

LOVATO, Regilane Gava. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – (PNAIC/2013) e os professores do município de Castelo – ES.** Orientador Prof^ª. Dr^ª. Francisca Izabel Pereira Maciel. 2016. 204 p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa.** Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

MAGALHÃES, Lúgia Karam Corrêa de. AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. **Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente.** Caderno Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00015.pdf>> Acesso em: 1 de agosto de 2016.

MANZANO. Thaís Sodre. **Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de São Paulo: proposições e ações.** 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Católica de São Paulo, 2014.

MARODIN, Pedro. **Buquê de flores.** 6º edição. Porto Alegre: Pedros Marodin Editora, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3ª ed. São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco; 1994.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. 224p.

MORAES JUNIOR, Eduardo. **Por trás do currículo oficial, que geometria acontece? Um estudo sobre os saberes anunciados nas narrativas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, Sorocaba, 2015.

MOTA, Maria Renata Alonso. **As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governmentamento da infância**. 2010. 184 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2010.

NOVA ESCOLA, "A lógica empresarial no ensino desmoraliza o professor". Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/politicas-publicas/luiz-carlos-freitas-logica-empresarial-ensino-desmoraliza-professor-876420.shtml?page=1#>> Acesso em: 26 de set. 2016.

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores contruída dentro da profissão**. P. 203-218. Set/dez, 2009. Revista Educación. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf> Acesso em: 16 abr. 2016.

_____. **Os Professores na Virada do Milênio : do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>>. Acesso em: 17 out 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 7 – 33.

PIRES, Andréa de Paula. **A formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e a prática dos professores alfabetizadores no município de Rio Azul - PR**. 2016, 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Estadual do Centro-Oeste, PR, 2016.

SANTIAGO. Luciane Terezinha Munhoz. **As influências do PNAIC na dinâmica do processo de alfabetização**. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário La Salle, 2015.

SANTOS. Adriana Rodrigues da Rocha. **Alfabetização e diversidade: o trabalho do professor frente as salas de aulas compostas por alunos com diferentes conhecimentos e experiências**. 2014. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP, 2014.

SANTOS, Lucíola Licínio de castro Paixão & VIEIRA, Livia Maria Fraga. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em Minas , Gerais. In: **Educação & Sociedade**. São Paulo: Cortez, Campinas, CEDES. V 27, n. 96 – Especial, out. 2006, p 775-796.

SANTOS, Márcia Inês Maschio dos. **O lugar dos saberes experienciais dos professores no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Campus Ijuí e Santa Rosa, 2015.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia Marcondes de e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, 4 ed, I reimp. 128p.

SILVA, Roberto Rafael Dias da, CARVALHO, Rodrigo Saballa de e SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Políticas contemporâneas de formação de alfabetizadores no Brasil: entre a potencialização dos desempenhos e a gestão pedagógica das inovações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n.1, p. 15-35, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5212/praxis%20educativa.v11i1.7080>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009. 376p.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2004, N° 25 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173. Dez. 2014. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/294>>. Acesso em: 17 out 2017.

Souza, Délcia Cristina dos Santos de. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas contribuições para os professores alfabetizadores no trabalho de gêneros textuais**. 2016, 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville: UNIVILLE, 2016.

SOUSA , Sandra Zákia. LOPES, Valéria Virginia. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp – Dossiê Educação**, janeiro 2010, p. 53-59. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/especializacao/cursos/Gestao_Educacional/Materiais%20das%20Disciplinas/Avalia%E7%E3o%20Institucional/AVALIA%C7AO%20ZAKIA%20e%20LOPES.pdf> Acesso em: 23 set. 2015.

SOUSA , Sandra Zákia . OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, set./dez. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300007>. Acesso em: 23 set. 2015.

SOUZA, Tatiana Palamini. **O trabalho docente e os programas de formação continuada para professores alfabetizadores**. 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIANA. Lília Christiane Vanzeler. **O ideário teórico metodológico do PNAIC: possibilidades de rupturas no chão da sala de aula**. 2016. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) -- Universidade Federal do Pará, 2016.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **O sentimento de pertencimento na formação do pedagogo: o curso de Pedagogia da FURG no contexto das novas Diretrizes Curriculares**. 2012. 162 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) -- Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

VIEIRA. Claudia Figueiredo Duarte. **Formação continuada de professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: do texto ao contexto**. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Piauí, 2015.

ANEXO A – ROTEIRO ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FURG

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E SUA CONTRIBUIÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE/RS

Roteiro Entrevista

Nome:

Idade:

Qual sua formação? Possui Pós-Graduação? Qual?

Atualmente trabalhas com que ano? Em que escola(s)?

Quanto tempo atuas com classe de alfabetização?

Você acha importante a realização de cursos/projetos de formação continuada?

Qual sua compreensão sobre formação continuada?

Você já participou de algum programa ou projeto de formação continuada (âmbito municipal, estadual ou federal), como por exemplo, o Pró-letramento?

O que te levou a participar dos três anos da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?

Considerando a formação do PNAIC, qual sua opinião com relação à organização (carga horária, local e turno de estudo)?

Qual a sua avaliação sobre os cadernos de estudo?

Como você avalia a metodologia dos encontros de formação?

Qual sua opinião com relação aos materiais (livros literários e jogos) considerando a sua distribuição e o seu conteúdo? O conteúdo atendia a demanda da escola? Os materiais distribuídos ainda estão disponíveis em tua escola? Estes materiais ficaram na sua sala de aula?

Qual sua opinião com relação às atividades à distância e o sistema de monitoramento – SIMEC?

Quais as contribuições da formação continuada para tua prática pedagógica? Você percebeu alguma mudança em sua prática a partir da proposta do programa? Caso afirmativo, quais foram essas mudanças? Elas ainda estão presentes em sua prática?

Na sua escola tem atividades de formação continuada específica para os professores alfabetizadores?

Você gostaria que o PNAIC continuasse?

Caso o PNAIC continue, tem alguma coisa que você acha que poderia mudar para melhorar a formação?

Gostarias de registrar alguma informação que julgues relevante com relação à formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?