



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
(PNAIC): ANÁLISE SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NO
MUNICÍPIO DE BELFORD ROXO**

MÁRCIA REGINA DE SANT' ANA MACIEL

Sob a Orientação da professora
Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais, Área de Concentração em Educação.

Seropédica, RJ
Fevereiro de 2017

371.12

M152p

T

Maciel, Márcia Regina de Sant' Ana, 1988-

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) : análise sobre formação continuada no município de Belford Roxo / Márcia Regina de Sant' Ana Maciel. - 2017.

117 f.; il.

Orientador: Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos, 1948-

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 92-96.

1. Professores - Formação. 2. Prática de ensino. I. Ramos, Lilian Maria Paes de Carvalho, 1948-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

MÁRCIA REGINA DE SANT' ANA MACIEL

**“PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA (PNAIC): análise sobre a formação continuada
no município de Belford Roxo”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.


Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Dissertação aprovada em 21/02/2017.

BANCA EXAMINADORA


Prof(ª). Dr(ª). LILIAN MARIA PAES DE CARVALHO RAMOS - UFRRJ - Orientador(a)


Prof. Dr. FERNANDO CÉSAR FERREIRA GOUVÊA - UFRRJ


Prof(ª). Dr(ª). ANA VALÉRIA DE FIGUEIREDO DA COSTA - UERJ

Seropédica (RJ)
Fevereiro/2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, Senhor e Salvador da minha vida, criador de todo mundo, pelo dom da vida, pela força e refúgio nos dias de aflição e pelas vitórias.

Aos meus amados pais Marluccio Maciel e Regina de Sant' Ana Maciel agradeço imensamente por todo amor, cuidado, carinho e incentivo para a realização dos meus sonhos e projetos. Ao meu irmão Marcio de Sant' Ana Maciel, que mesmo à distância, me incentivava para que eu cursasse o mestrado.

Ao meu noivo Filipe Oliveira Leão por toda ajuda e palavras de ânimo nos momentos que pensei em desistir do mestrado, por sonhar comigo esse mestrado desde quando ainda era um projeto.

À minha orientadora, professora Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos, por toda atenção, paciência, contribuições e confiança depositada em mim desde meu ingresso no curso de Mestrado.

Aos professores Fernando César Gouvêa e Ana Valéria da Costa por aceitarem com cordialidade ao convite para integrarem a banca avaliadora e por cada contribuição dada para o crescimento da pesquisa e para o meu crescimento acadêmico.

À Camila Rodrigues (orientadora de estudos do PNAIC/Belford Roxo) que desde o começo da pesquisa me apoiou e contribuiu para a sua realização. À Eliete de Azevedo Pinto e Simone Ramos, representantes da Secretaria de Educação, por toda cordialidade e apoio prestado para a realização desta pesquisa na Rede Municipal de Belford Roxo.

À Suzana Machado, diretora da Escola Municipal de Educação Infantil Cecília Meireles, por toda compreensão e apoio para meu curso no mestrado, principalmente por viabilizar minha concessão de horário especial com finalidade de estudos na Prefeitura Municipal de Mesquita. A todos profissionais dessa escola que com amizade e compreensão me apoiaram nessa empreitada, em especial à Amanda Santos pelo apoio no início curso, inclusive pela ajuda inesquecível na confecção de pôster; Damaris Cordeiro por cada palavra de incentivo e pelas correções no texto da qualificação e a Luciana Cercilier por todo apoio e momentos de escuta dos meus relatos sobre o curso de mestrado.

A todos Orientadores de estudos do PNAIC/Belford Roxo que contribuíram diretamente ou indiretamente, à Coordenadora local do PNAIC Belford Roxo/ 2016 e Professores Alfabetizadores pesquisados.

Aos professores do PPGEduc e colegas de turma pelos momentos de aprendizagens e troca de experiências.

"Só é um bom ensinante, quem for um bom aprendiz. Quem não conseguir ser um bom aprendiz jamais será um bom ensinante."

(Mário Sérgio Cortella)

RESUMO

MACIEL, Márcia Regina de Sant' Ana. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Análise sobre a Formação continuada no município de Belford Roxo, RJ.** 2017. 117 p. Dissertação (Curso de Mestrado Acadêmico em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ.

O presente estudo analisa a política educacional denominada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, no que tange às suas contribuições para a formação continuada, a melhoria da qualidade do processo de alfabetização e as práticas docentes no município de Belford Roxo, localizado na região metropolitana da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. O PNAIC se desdobra em um curso de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e no acompanhamento sistemático de sua execução, por meio de uma estrutura organizacional sugerida pelo MEC. A temática da pesquisa foi definida a partir da necessidade de compreender se esta formação tem sido importante para o professor e quais contribuições podem ser consideradas significativas em termos de sua práxis pedagógica. Para tanto tomamos como referência os princípios gerais propostos nessa formação, que incidem sobre a prática da reflexividade, mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração. Objetivou-se nesta pesquisa contemplar, além dos resultados mensurados a partir das provas aplicadas aos alunos, os resultados qualitativos da formação com foco no professor. Para isso, foram analisados os diferentes contextos de produção e de operacionalização da referida política, cotejada com os discursos dos envolvidos diretamente nesta formação: Coordenadora local, os Orientadores de estudo e os Professores locais. Seu referencial teórico básico é a abordagem analítica do ciclo de políticas educacionais, proposta Stephen Ball. Portanto, realizamos um estudo sobre o contexto de produção do texto que informa a referida política educacional, o contexto da influência e o contexto da prática da formação continuada do PNAIC. Este trabalho se constitui de pesquisa de campo do tipo qualitativa. Utilizamos como procedimentos de pesquisa a observação participante e a pesquisa bibliográfica, tendo por métodos de coleta de dados: entrevista e questionário semi-estruturado, diário de bordo e análise documental. Concluímos que, na realidade estudada, a formação continuada do PNAIC, mesmo no pouco tempo em que se sucedeu, trouxe contribuições à melhoria da qualidade do ensino através de mudanças nas práticas docentes. Estas mudanças repercutiram em melhor motivação, participação e atenção dos alunos trazendo com isso, avanços nas suas aprendizagens. A formação segue característica problematizadora, onde por meio das trocas de experiências e saberes, os cursistas são incentivados a refletir sobre as situações problemas e a construir estratégias de intervenção. Porém alguns entraves causados por fatores externos e internos foram identificados, merecendo atenção, principalmente por parte das autoridades políticas e da equipe central municipal do PNAIC, para o sucesso dessa política na rede.

Palavras-chave: Política Educacional, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Formação Continuada, Belford Roxo.

ABSTRACT

MACIEL, Márcia Regina de Sant' Ana. **National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC): Analysis on continued formation in the municipality of Belford Roxo, RJ.** 2017. 117 p. Dissertation (Master of Education), PPGEduc, Contemporary Contexts and Popular Demands of the UFRRJ.

The present study analyses the educational policy named National Pact for Literacy in the Right Age - PNAIC, regarding its contributions to the continued formation, the improvement of quality of alphabetization process and the teaching practices in the city of Belford Roxo, located in the State of Rio de Janeiro. The PNAIC is a course of continued formation of literacy teachers and the systematic monitoring of its execution, by an organization structure suggested by MEC. The subject of this research was defined from the need of understanding if this continued formation has been important for the teacher, and which contributions can be considered significant in terms of their pedagogical praxis. For this we take as a reference the general principles proposed in this formation, which focus on the practice of reflexivity, mobilization of teaching knowledge, the constitution of professional identity, the socialization, the engagement and the collaboration. It was aimed in this research to contemplate, beyond the results measured through exams applied to the students, the qualitative results of the continued formation focusing the teacher. For so, different contexts of production and operationalization of the referred policy, compared with the speech of those involved directly with the continued formation: the coordinators, the advisors, and the local teachers. The basic theoretical reference is the analytical approach of the educational policies cycle, proposed by Stephen Ball. Therefore, we accomplished an study about the context of text production that informs about the referred educational policy, the context of its influence and the context of the continued formation practices of PNAIC. The present work consists of qualitative field research. We used as research methods the participant observation and bibliographical research, using the following resources for collecting data: interview and semi-structured questionnaire, logbook, and documental analysis. We concluded that, in the studied reality, the PNAIC continued formation, in the short period that happened, brought contributions to the improvement of the teaching quality through changes in the teaching practices, and these changes resulted in higher motivation, attention and participation from the students, bringing with it, advances in their learning. The continued formation follows problematizing characteristics, in which by way of exchanges of experiences and knowledges, the students are encouraged to think over the problem situation and to construct intervention strategies. However, some obstacles caused by external and internal factors were identified, requiring attention, mainly by the political authorities and the central PNAIC team, for the success of this policy in the network.

Keywords: Educational policy; National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC); continued formation; Belford Roxo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Taxa de Analfabetismo no Brasil de 1900 a 2012	9
Quadro 2: Taxa de Reprovação ao final da 1ª série do Ensino Fundamental (1956-1996).....	9
Quadro 3: Questões Norteadoras para a aplicação da Abordagem do Ciclo de Políticas.....	12
Quadro 4: Resumo da Metodologia de Pesquisa.....	22
Quadro 5: Políticas Educacionais influentes na criação do PNAIC	34
Quadro 6: Alguns documentos norteadores do PNAIC	37
Quadro 7: Síntese dos eixos de atuação do PNAIC	39
Quadro 8: Atribuições dos participantes do PNAIC	43
Quadro 9: Explicação dos Princípios de Formação Continuada.....	47
Quadro 10: Avaliações presentes no PNAIC	49
Quadro 11: Aspectos das Formações nos quatro anos de execução	52
Quadro 12: IDEB Municipal observado	59
Quadro 13: Comparativo de dados das turmas de 1º ao 3º ano dos Anos Iniciais.....	60
Quadro 14: Atividades que circundam os princípios norteadores da formação.....	62
Quadro 15: Discursos avaliativos sobre a formação do PNAIC	71
Quadro 16: Discursos sobre melhorias na atuação docente	73
Quadro 17: Discursos sobre o suporte pedagógico nas escolas	78
Quadro 18: Relatos sobre os entraves observados	81
Quadro 19: Discursos dos cursistas sobre a questão da competitividade	82
Quadro 20: Itens destacados nas questões fechadas	83
Quadro 21: Comentários dos Orientadores de estudo sobre as provas externas.....	87
Quadro 22: Comentários sobre a Modalidade Semipresencial	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organograma Institucional do PNAIC	41
Figura 2: Mapa das cidades da Baixada Fluminense/RJ	58
Figura 3: Diagnóstico da estrutura física e materiais das escolas de Belford Roxo....	59
Figura 4: Imagem da página de apresentação do AVA do PNAIC/ Belford Roxo.....	64
Figura 5: Série de atuação dos cursistas pesquisados.....	68
Figura 6: Ciclo de Vida Profissional do pesquisados	70
Figura 7: Gráfico do período de participação dos cursistas	70
Figura 8: Gráfico das melhores contribuições da formação continuada	73
Figura 9: Gráfico da frequência de utilização das sugestões metodológicas do curso.....	77
Figura 10: Gráfico sobre a percepção de entraves.....	80

LISTA DE SIGLAS

ABE- Associação Brasileira de Educação

ANA- Avaliação Nacional de Alfabetização

AVA- Ambiente virtual de aprendizagem

BDTD- Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações

BM- Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCN's - Diretrizes Curriculares Nacionais

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

GESTAR- Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística,

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES- Instituições de Ensino Superior

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira¹

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

MPV- Medida provisória

PAR- Plano de Ações Articuladas

PARFOR- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAC- Programa Nacional de alfabetização e cidadania

¹O INEP nesta lista recebeu a nomeação atual que lhe é dado. Porém, cabe ressaltar que a primeira citação neste trabalho referente ao INEP refere-se à sua criação em 1937, onde recebia o nome de Instituto Nacional de Pedagogia e um ano após pelo Decreto-Lei nº 580 teve o nome alterado para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Em 1952, assumiu a direção do Instituto o professor Anísio Teixeira, que passou a dar maior ênfase ao trabalho de pesquisa criando o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e centros regionais em 5 cidades, todos vinculados à nova estrutura do INEP. Em 1972, o Inep foi transformado em órgão autônomo, passando a denominar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, que objetivava realizar levantamentos da situação educacional do País. Esses levantamentos deveriam subsidiar a reforma do ensino em andamento – mediante a Lei nº 5.692/71. Em 1977 o CBPE foi extinto, marcando o fim do modelo idealizado por Anísio Teixeira. A partir de 25/08/2003 por meio da Portaria nº 2.225 que aprovou o Regimento interno do INEP, vimos a atual nomeação do INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNBE- Programa Nacional Biblioteca da escola
PNLD- Programa Nacional do Livro Didático
PNE- Plano Nacional de Educação
PRALER- Programa de Apoio a leitura e escrita
PROFA- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU - Organização das Nações Unidas
REDE- Rede Nacional de Formação Continuada
SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIMEC- Sistema integrado de Monitoramento, execução e controle
TIC- Tecnologia da informação e comunicação
UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Capítulo I- Uma Breve Incursão pela questão da Alfabetização no Brasil.....	5
1.1. A Abordagem do Ciclo de Políticas e o PNAIC	10
1.2. Pistas Metodológicas	19
Capítulo II- Contexto de Influência para a Implantação do PNAIC	23
2.1. Da Constituição de 1988 à criação do PNAIC	25
Capítulo III- Contexto de Produção de Texto do PNAIC.....	35
3.1. Estruturação Política do PNAIC: Discursos do texto.....	37
3.2. A Formação Continuada.....	45
3.3. O PNAIC e a organização da escola em Ciclos	50
3.4. A Formação ao longo dos quatro anos: Mudanças no texto.....	51
Capítulo IV- Contexto da Prática: Análise dos dados coletados.....	57
4.1. Aspectos do município de Belford Roxo.....	57
4.2. Estrutura organizacional do PNAIC na Rede municipal de ensino.....	60
4.3. Os pesquisados e suas interpretações sobre o PNAIC.....	65
4.3.1. A interpretação da Coordenadora local	65
4.3.2- As interpretações dos Professores alfabetizadores	68
4.3.3- Os Orientadores de estudo e suas interpretações	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS	92
ANEXOS.....	97
A- Capítulo III do Texto da Consultora Legislativa Ana V. A.Gomes.....	98
B- Estratégias Formativas do PNAIC.....	102

INTRODUÇÃO

No ano de 2012, surgiu no cenário nacional brasileiro mais uma política educacional de formação continuada de professores. A Portaria nº 867 de 04 de julho de 2012 instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, aqui referida como PNAIC, no governo da presidente Dilma Rousseff (2011-2016). Esta política foi lançada em novembro e teve a assinatura firmando a adesão de 5240 municípios e dos 26 estados da federação e do Distrito Federal. Os municípios, estados e união repartem a responsabilidade de gestão do processo, controle e mobilização social da política educacional.

O PNAIC constitui um curso de Formação continuada de professores alfabetizadores, oferecidos pelas Universidades Públicas participantes da Rede de Formação, com a disponibilização de materiais pedagógicos fornecidos pelo MEC, e amplo sistema de avaliações prevendo registros e análise de resultados com vistas ao atendimento mais eficaz dos alunos em seu percurso de aprendizagem.

Segundo documentos norteadores, a formação no âmbito deste programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objetos de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação.

No ano seguinte, 2013, os municípios passaram a incorporar a política e a se organizarem para execução do proposto nos documentos norteadores. Como orientadora educacional, na rede de Belford Roxo, presenciei a "novidade" da formação continuada para os Professores alfabetizadores adentrando o município citado. Ao refletir sobre a dinâmica gerada pela recém-chegada política no município, passei a conjecturar sobre alguns aspectos observáveis na escola onde atuava como profissional na função já citada.

O primeiro aspecto observável foi a dinamicidade de algumas aulas, na escola onde atuo, após o início do curso, no ano de 2013. Porém, esta dinamicidade era isolada a alguns momentos com objetivo de apresentação dos resultados no curso de formação continuada do PNAIC.

O segundo aspecto relevante foi a fala constante, percebida por meio do diálogo entre Orientadores Educacionais e Pedagógicos da rede de ensino (especialistas) durante uma reunião com orientadores, na qual a efetividade da formação foi colocada em xeque visto a pouca visibilidade de resultados (conceitos bimestrais, leitura e escrita, mudança nas práticas de sala de aula) nas turmas de alfabetização. Neste diálogo com alguns orientadores da rede, o princípio do engajamento pessoal de cada professor alfabetizador foi citado como primordial para melhores resultados, independentemente da participação ou não no curso do PNAIC.

A partir desses aspectos emergiu a necessidade de um estudo aprofundado sobre o PNAIC no contexto nacional e local para uma melhor compreensão do processo formativo em destaque. Do interesse pessoal em pesquisar e conhecer a fundo os resultados dessa formação, culminou o projeto de pesquisa de mestrado, desdobrado nesta presente dissertação.

Para início de reflexão sobre o porquê do PNAIC, remetemos nossa investigação ao princípio da problemática central que engendrou a política: a questão do analfabetismo no Brasil e nos termos do PNAIC, o alto índice de crianças não alfabetizadas aos oito anos de idade.

Passamos então a traçar nas linhas a seguir, introdutoriamente, um breve histórico sobre os fatos dados à questão da alfabetização no Brasil e às políticas de erradicação do

analfabetismo no intuito de transcorrer na história os diversificados ajustes políticos dados a essa problemática. Isto nos permite visualizar que a política pesquisada não é a primeira a pensar na formação dos Professores alfabetizadores, mas esta traz consigo a novidade de colocar esta formação como ação principal para a melhoria da qualidade do ensino, colocando como objetivo central a alfabetização na idade certa, ou seja, até aos oito anos de idade.

A política pesquisada- PNAIC assume um papel diferenciado nesse contexto ao pensar a alfabetização de crianças, fixando por base seu alcance até aos oito anos de idade, onde a formação continuada é considerada a ação principal para que esses índices não evoluam através da idade estipulada para a concretização da alfabetização. Circunscrevemos assim, a necessidade de um estudo sobre essa política que permita a análise do valor real, no sentido das contribuições efetivas e o valor proclamado nos textos norteadores da política.

A política do PNAIC é recente por ter sua implantação no ano de 2012, porém através de buscas via web (banco de teses e dissertações da Capes e Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações- BDTD), realizadas em dezembro de 2016, constatamos que muitos trabalhos de pesquisa sobre aspectos variados, principalmente no âmbito de mestrado, já tem sido desenvolvidos.

Dentre os objetos de estudo relacionados ao PNAIC encontramos diversos trabalhos sobre: processos de alfabetização, concepções de oralidade, avaliação dos cadernos de formação, práticas alfabetizadoras no contexto do PNAIC, influências do PNAIC na alfabetização, reflexões de professores a partir do PNAIC, formação continuada do PNAIC, entre outros.

No banco da CAPES encontramos aproximadamente 75 trabalhos para a descrição de busca "PNAIC", porém para a descrição "Formação continuada do PNAIC" mais de 1.000 trabalhos foram sugeridos. Já no banco de dados da Biblioteca digital, para a busca de "PNAIC" encontramos 42 dissertações e para a busca "formação continuada do PNAIC" 19 trabalhos de pesquisa.

A respeito dos principais aspectos abordados nestas pesquisas, percebemos que na maioria dos casos tratava-se de pesquisas qualitativas sobre os materiais didáticos fornecidos, ou seja, os cadernos do PNAIC, expectativas dos professores e contribuições do PNAIC em alguns municípios, tendo o estudo de caso por metodologia majoritária.

Destacando o município de Belford Roxo como recorte de pesquisa e com objeto de estudo voltado para as contribuições da formação continuada do PNAIC, assim como fazendo uso da abordagem do ciclo de políticas prescrita por Stephen Ball *et alii* como fundamentação teórica, o presente estudo pretende oferecer subsídios para o aprimoramento da política em foco, particularmente no município estudado.

A hipótese deste estudo se baseou na conjectura de que para maior efetivação dos objetivos do curso e da política no contexto da prática haveria a necessidade da extensão da formação aos gestores e especialistas da rede, não desprezando a autonomia docente, mas para melhor suporte ao trabalho docente com relação ao PNAIC e maior engajamento pessoal desses atores com os objetivos do PNAIC nas escolas.

Como recorte de pesquisa, nos delimitamos à formação continuada executada no município de Belford Roxo, localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. O objetivo central dessa pesquisa é o de analisar as contribuições dessa formação continuada, focalizando nas aprendizagens do sujeito em formação, para tanto, delimitamo-nos à formação continuada do Professor alfabetizador.

Compreendemos aqui a importância dos resultados das avaliações de larga escala, porém optamos por uma análise das contribuições de cunho qualitativo para atender às questões de estudo propostas na pesquisa:

- 1- Que características apresenta a formação do PNAIC no município pesquisado?
- 2- Como os Professores alfabetizadores, Orientadores de estudo e Coordenadora local avaliam a formação do PNAIC?
- 3- Estariam os princípios gerais da formação continuada do PNAIC sendo praticados no curso em destaque?
- 4- Quais as melhores contribuições do curso?
- 5- Houve entraves para melhores resultados da formação continuada?

Esses questionamentos nos levam a atender os objetivos específicos da pesquisa, que se desdobram em caracterizar a formação continuada do PNAIC no município pesquisado, averiguar como os princípios gerais da formação continuada são permeados no curso e captar a percepção dos atores envolvidos sobre as contribuições do curso na constituição da identidade docente.

Visto que há uma tendência para a avaliação de políticas educacionais com base nos resultados das avaliações de larga escala, o PNAIC aqui é analisado sob uma perspectiva diferenciada, adentrando as interpretações dadas pelos atores envolvidos no contexto da prática percorrendo também, para melhor análise, os múltiplos contextos ou arenas da política em estudo.

Este trabalho acha-se estruturado em quatro capítulos. No primeiro, intitulado "Uma breve incursão pela questão da alfabetização no Brasil," abordamos a questão da alfabetização no Brasil em diferentes períodos históricos. Situamos a criação do PNAIC e focamos alguns programas de formação continuada de professores no país. Ainda apresentamos o referencial da "Abordagem do ciclo de políticas" e descrevemos as demais referências utilizadas para o embasamento teórico da pesquisa. Também apresentamos as pistas metodológicas, onde o percurso traçado durante a realização da pesquisa é desvelado.

No segundo capítulo, analisamos o contexto de influência do PNAIC, situando o seu início na Constituição de 1988 e analisando algumas das muitas inovações para a área educacional, trazidas por aquela carta ao final do longo período de ditadura militar no Brasil. Demonstramos as influências das políticas internacionais e nacionais, traçando uma genealogia dessas políticas, com objetivo de esclarecer como o discurso do PNAIC foi se constituindo no decorrer do tempo. Recebe o título de "O contexto de influência na criação do PNAIC".

No terceiro capítulo, nomeado "Contexto de Produção de texto," é analisado o processo da produção de texto do PNAIC, assim como exibe os discursos predominantes para a estruturação da política, com destaque à formação continuada. Exibimos um breve comentário sobre a organização escolar em ciclos com o objetivo de situar o leitor acerca dessa inferência, pois fazemos algumas referências a ela ao longo do trabalho. Também traçamos um quadro comparativo com os aspectos principais da formação continuada ao longo dos seus quatro anos de desenvolvimento, discorrendo com isso, algumas alterações feitas no texto do PNAIC.

O quarto capítulo, sob o título de "Contexto da Prática: Análise dos dados coletados", revela e traz reflexões sobre os dados obtidos na pesquisa. Neste capítulo, os dados coletados através da observação participante, bem como as interpretações dos atores envolvidos (Professores alfabetizadores, Coordenadora local e Orientadores de estudo) são retratados. Neste ponto, descortinamos as características da formação continuada no município e a percepção de seus atores sobre as contribuições do curso, assim como os entraves observados.

Nas "Considerações Finais" fazemos uma retomada dos resultados da pesquisa assinalando em forma de síntese as características da formação continuada, a visão dos atores envolvidos, melhores contribuições do curso e entraves observados. Também destacamos algumas questões que são passíveis de atenção com o objetivo de contribuir para maiores êxitos na formação continuada do município, que conseqüentemente, podem incidir na alfabetização do corpo discente desta rede. Finalizamos a conclusão sugerindo outros temas de pesquisa referentes à formação continuada do PNAIC em Belford Roxo, mas que também podem ser adaptadas a outros recortes de pesquisa.

CAPÍTULO I

UMA BREVE INCURSÃO PELA QUESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Pensar a origem da problemática do analfabetismo no Brasil nos remete aos primórdios da educação brasileira. No período colonial, datado de 1500 a 1822, vemos o prelúdio da história da educação brasileira iniciando-se em 1549, com a chegada do primeiro grupo de jesuítas a mando do rei de Portugal, Dom João III. A inserção do Brasil no mundo ocidental deu-se por meio de processo envolvendo três aspectos: a colonização, a educação e a catequese. Nesse sentido, o objetivo da alfabetização dos jesuítas era catequizar os índios e promover o processo de aculturação dos mesmos, incutindo sobre estes a cultura europeia e a religião cristã.

Relembrando esse período, observamos que a educação proposta, o ensino de primeiras letras dos nativos e dos filhos dos colonos, foi instaurada no âmbito do processo de colonização, conforme Manacorda (1989, p. 06), sintetizada em três pontos básicos: "na inculturação, na instrução intelectual em seus dois aspectos, o formal instrumental (ler, escrever, contar) e o concreto (conteúdo do conhecimento) e finalmente na aprendizagem do ofício". Neste período, a pedagogia jesuítica institucionalizada no "*Ratio Studiorum*"² ocupava o plano geral de ensino dos jesuítas. Essa pedagogia acabou firmando caracteristicamente a educação da elite. Com a expulsão dos jesuítas em 1759, são instituídas as aulas régias por meio da Reforma Pombalina, porém com poucos efeitos práticos na Colônia devido ao reduzido número de professores capacitados aqui residentes.

No Período Imperial, de 1822 a 1889, após a Proclamação da Independência, por convocação do imperador D. Pedro I, em três de maio de 1823 é realizada a Assembleia Geral Constituinte e Legislativa, com intuito de dar estrutura jurídico-administrativa ao novo país. As discussões revelaram a importância da organização de um sistema de escolas públicas, segundo um plano comum, a ser implantado em todo território do novo Estado.

Em 1827 foi aprovado, pelo Parlamento Brasileiro, um projeto limitado à escola elementar do qual resultou a Lei de 15 de outubro de 1827 determinando a criação de "Escolas de Primeiras letras".

Saviani (2013, p. 126) destaca que além do primeiro artigo desta lei que determinou a criação das "escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos" os artigos quarto e quinto, referiam-se à adoção obrigatória do método e da forma de organização preconizados pelo "ensino mútuo",³ também chamado de monitorial ou

² Plano geral de estudos elaborado pela Companhia de Jesus. O plano contido no Ratio era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. As ideias pedagógicas expressas no Ratio correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável.

³ O método de "ensino mútuo" foi proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell e Joseph Lancaster. Baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classe numerosas. Os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. A maior habilidade exigida e a ser desenvolvida no plano pedagógico de Lancaster era a memória e não a fluência verbal. Buscava-se o equacionamento do método de ensino e de disciplinamento, correlacionados um ao outro.

lancasteriano. O artigo sexto estipulava o conteúdo que os professores deveriam ensinar: ler, escrever, as quatro operações de aritmética, dentre outros conteúdos.

Nos anos que se seguiram, a instrução pública pouco caminhou e recebeu críticas quanto à insuficiência quantitativa, falta de preparo, parca remuneração e pouca dedicação dos professores, além da ineficácia do método lancasteriano. Outra situação agravante foi o predomínio numérico da população estabelecida no campo. Ainda no século XIX adotou-se a produção agrícola-comercial-exportadora como modelo político econômico do país, o que fazia com que os conhecimentos escolares não suscitassem interesse da população majoritária pela escola.

Explica Romanelli (2014, p. 46) que “as técnicas de cultivo não exigiam alfabetização ou aprimorados conhecimentos técnicos, sendo assim, a escola não despertava interesse para a população camponesa”. Todavia, enquanto isso, as classes médias e operárias urbanas procuravam a escola para ascender na escala social e obter um mínimo de condições para conseguir emprego nas poucas fábricas existentes.

Com a proclamação da República, mais especificadamente na compreendida República Velha ou Primeira República (1889-1930) verificamos que, se por um lado a escola não oferecia motivação para a população majoritária e tampouco lhe era acessível, por outro a minoria burguesa ascendia socialmente e demandava educação, apesar das poucas escolas públicas existentes. A taxa de alfabetização não sofreu modificações significativas entre 1900 e 1920.

Consideramos importante esclarecer aqui, conforme expresso em Romanelli (2014, p. 67), que até o ano de 1950 eram considerados para o censo analfabetos de mais de quinze anos de idade e todo aquele que simplesmente respondesse à pergunta "Sabe ler e escrever?" Os casos duvidosos eram resolvidos mediante a exigência de que a pessoa inquirida traçasse seu nome. Porém, após esse período (1950), só foram consideradas alfabetizadas as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples, com o que se conferiu maior rigor aos dados.

Em 1900, os indicadores demográficos demonstravam 65,3% de analfabetos e em 1920 houve um aumento no quantitativo que vai para 69,9%, conforme apontado por Lourenço Filho (1970 *apud* ROMANELLI, 2014, p. 66), porém esse aumento pode ser explicado pela duplicação do quantitativo populacional no intervalo desses vinte anos.

Após a Primeira Guerra Mundial e com a intensificação do processo de industrialização, vimos um contingente maior de estratos populares reivindicando a expansão do sistema escolar, pois as técnicas de leitura e escrita vão se tornando essenciais à integração no contexto social.

Com a ruína da política de alternância do “Café com Leite”⁴, dá-se início a um novo período, da história brasileira, conhecido como "Era Vargas", datado de 1930 a 1945. Observamos na década de 1930 que algumas mudanças foram trazidas com a Reforma Francisco Campos⁵ e com a expansão escolar desta década, porém podemos considerar

⁴ A "política do café com leite" foi uma estrutura de poder empregado no Brasil durante a República Velha (1889-1930), que consistiu no predomínio político dos cafeicultores de São Paulo e dos fazendeiros de Minas Gerais, os quais se revezavam entre si ocupando a presidência do país.

⁵ Primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada pelo então Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos (1931). Essa reforma deu uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Estabeleceu definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, o ensino em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos, e outro complementar, com dois anos, e ainda a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. Equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal e deu a mesma oportunidade às escolas particulares que se organizassem, segundo o decreto, e se submetessem à mesma inspeção. Com relação ao ensino de línguas estrangeiras, a reforma deu maior ênfase às línguas modernas - francês, inglês e alemão, que prevaleceram sobre o latim.

culminante a atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE), ao discutir em 1931 um Plano Nacional de Educação na V Conferência Nacional pela Educação, levando à formulação do texto “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” publicado em 1932. Este manifesto elegeu três temas de destaque: “A educação, uma função essencialmente pública; a questão da escola unitária; a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação”.

Conforme Saviani (2013, p.15), a divulgação do “Manifesto” de 1932 foi o marco indicador da disposição do grupo renovador de exercer a hegemonia do campo pedagógico. Entretanto, a disputa com o grupo católico revelou-se acirrada, expressando um rigoroso equilíbrio de forças até meados da década de 1940.

Com a instituição do Regime “Estado-Novo” a Constituição de 1934 deu lugar à Constituição de 1937. Neste regime, foi explícito o dualismo educacional, onde os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou privado e os pobres estavam destinados às escolas profissionais; ou, se quisessem manter-se em escolas propedêuticas, teriam que contar com as caixas escolares, que constituíam um fundo assistencial.

Romanelli (2014, p. 66) focaliza que com a taxa de urbanização dobrada e aumento do número de escolas houve a primeira queda sensível na taxa de analfabetismo, visto que entre 1920 e 1940 a taxa de alfabetização cresceu a 0,4% ao ano, onde no ano de 1940 o censo indicava 56,2% de analfabetos.

Alguns marcos deste período merecem destaque, tais como: a Reforma Capanema⁶, a criação do Instituto Nacional de Pedagogia em 1937- INEP (vide nota de rodapé na lista de siglas, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946.

Em 1942 foi constituída a criação do primeiro Fundo Nacional do Ensino Primário, com destinação de 25% dos recursos à Alfabetização de adultos e em 1947, após cinco anos, o presidente Eurico Gaspar Dutra iniciou a Campanha de educação de adolescentes e adultos, sendo retomada por Getúlio Vargas no ano de 1952.

Mais à frente, no Governo de Juscelino Kubitschek, em 1956, o ideário nacionalista desenvolvimentista levou ao estabelecimento do “Plano de Metas” que proferia a necessidade da institucionalização de uma educação para o desenvolvimento, com destaque ao Ensino Técnico-Profissionalizante, levando à criação da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Portanto, o país manteve, nesse ínterim, a metade de sua população sem domínio dos conhecimentos básicos de leitura e escrita, chegando à taxa de analfabetismo a 50,48%, assistindo o persistir de um ensino técnico profissional destinado aos mais pobres.

Finalmente, após treze anos de debates, no Governo do presidente Jânio Quadros foi assinada a primeira LDBEN, a Lei 4024/61. Dentre seus princípios destaca-se a retórica sobre o combate ao analfabetismo, porém o combate a essa situação deu-se sem grande eficiência, chegando o índice de analfabetismo a 39,35% na década de 60.

Como medida de reforma governamental, o presidente João Goulart, na presidência de 1961 a 1964, traça o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social que fixou como prioridade a necessidade de expansão do Ensino Primário, desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica e a formação técnica.

⁶Nome pela qual ficaram conhecidas Leis Orgânicas do Ensino por iniciativa do então Ministro Gustavo Capanema. Teve destaque a Lei Orgânica do Ensino Secundário promulgada em 09 de abril de 1942 onde foram instituídos no ensino secundário um primeiro ciclo de quatro anos de duração, denominado ginasial, e um segundo ciclo de três anos. Esse último ciclo, que na reforma planejada por Francisco Campos apresentava três opções, passou a ter apenas duas, o curso clássico e o científico. Os novos currículos previstos na Lei Orgânica caracterizavam-se pela predominância do enciclopedismo, com valorização da cultura geral e humanística. Permaneceu em vigor até a aprovação da LDBEN em 1961.

Neste período, mais precisamente em 1961, deparamo-nos com o brilhantismo de Paulo Freire, através da experiência de Angicos⁷, que auxiliou na composição do Programa Nacional de Alfabetização, instituído durante o governo de João Goulart. O plano pretendia alfabetizar cinco milhões de jovens e adultos em dois anos.

Outra ação que merece destaque neste governo foi o Plano Nacional de Educação (PNE), que foi a público em 1962, seguindo as prescrições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 4.024/61) e impôs ao Governo Federal a obrigação de investir 12% dos recursos financeiros arrecadados pela União para a educação e a matrícula em oito anos de até 100% da população escolar de sete a onze anos de idade.

Conquanto, com o Golpe Civil-Militar de 1964, vimos a extinção tanto do Programa Nacional de Alfabetização como do PNE por meio de um decreto dos militares. No período da Ditadura Militar, que perdurou até 1985, o Brasil, vivenciou reformas efetuadas em todos os níveis de ensino, sendo implantado em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL⁸), cujo objetivo era alfabetizar 11,4 milhões em quatro anos e erradicar o analfabetismo em oito anos, todavia a meta não foi alcançada. Embora a taxa de analfabetismo neste período tivesse diminuído, indicando em 1970 um percentual de 33,01% e em 1980 um número de 25,94% de analfabetos, existiu elevado índice de repetência nas primeiras séries, fator que impedia o avanço da escolaridade dos estratos populares.

Em 1988, com a Redemocratização e promulgação da Constituição Federal do mesmo ano, novos programas foram criados a fim de atender aos princípios da educação. Vimos a extinção do Método Mobral, no governo do presidente José Sarney, datado de 1985-1990, e a criação da Fundação Educar que teve incorporadas algumas iniciativas do Mobral. Nesta gestão presidencial, os analfabetos tiveram, pela primeira vez, o direito ao voto na história brasileira.

Adiante, em 1990, na presidência de Fernando Collor, foi instituído o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), cuja meta era, em quatro anos, reduzir em até 70% o analfabetismo.

Com o impeachment de Collor, o presidente Itamar Franco instituiu, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos, que tinha por objetivo acabar com o analfabetismo em dez anos. Porém, como de costume, em 1997, o presidente Fernando Henrique Cardoso descontinuou o Programa e criou o Programa Alfabetização Solidária⁹, responsável por algum sucesso no campo da alfabetização, embora modesto. O grande mérito de seu governo foi o de colocar 97% das crianças brasileiras na escola, contribuindo para a diminuição da formação de novas levas de analfabetos.

Em 2003, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA)¹⁰ foi criado com a premissa de universalizar a Alfabetização de

⁷Angicos é uma cidade pequena do Rio Grande do Norte, na qual Paulo Freire implementou um projeto de alfabetização que ficou conhecido como “Quarenta horas de Angicos”. Nessa experiência 300 trabalhadores foram alfabetizados em quarenta dias.

⁸O método utilizado no MOBRAL baseava-se no aproveitamento das experiências significativas dos alunos, embora divergisse ideologicamente do método de Paulo Freire, utilizava-se, semelhantemente a este, de palavras geradoras e de uma série de procedimentos para o processo de alfabetização comum a todos.

⁹Programa desenvolvido pelo Conselho da Comunidade Solidária do Governo Federal, criado em 1997, para alfabetizar jovens e adultos nas cidades com maior índice de analfabetismo segundo o IBGE. Priorizava, na seleção dos seus alfabetizadores, jovens das próprias comunidades atendidas, que tivessem cursado ou estivesse cursando o ensino médio e o magistério, preferencialmente. Estes jovens alfabetizadores passavam por um treinamento nas instituições de ensino superior e recebem uma bolsa-auxílio para desempenhar a função de professor.

¹⁰ O Programa Brasil Alfabetizado(PBA) tem por objetivo promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua

brasileiros acima de 15 anos. Porém, a proporção de adultos iletrados teve queda pífia, pois foi possível constatado 13,6% de analfabetos no ano 2000 e 9,6%, em 2010, com base nos resultados do Censo Demográfico de 2010.

No ano de 2012, quando é instituída a política do PNAIC, observamos a taxa de analfabetismo, de pessoas de 15 anos ou mais, estimada em 8,7%, (PNAD/IBGE), o que corresponde a 13,2 milhões de analfabetos no país e uma taxa de 15,2% de crianças não alfabetizadas segundo dados do Censo 2010/ IBGE.

Para melhor visualização do percentual histórico assinalado acima, reunimos em tabela, o percentual de analfabetos no Brasil, datando entre o ano 1900 (período da primeira República) e o ano 2012 onde se deu a criação do PNAIC:

Quadro 1: Taxa de Analfabetismo no Brasil de 1900 a 2012*

Taxa de Analfabetismo no Brasil de 1900 a 2012											
Ano	1900	1920	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010	2012
%	65,3	69,9	56,2	50,0	39,5	33,1	25,94	18,80	13,6	9,6	8,7

Fonte: Dados extraídos de ROMANELLI e SAVIANI com base no Censo/IBGE.

* População acima de 15 anos de idade

Percebe-se, com base no exposto acima, que inúmeras ações políticas foram majoritariamente desdobradas pensando na problemática do analfabetismo da população de jovens e adultos (acima de quinze anos), não tendo grande destaque de políticas educacionais pensando na alfabetização de crianças.

Adentrando a taxa de reprovação de crianças na primeira série, a partir da época em que as estatísticas estão disponíveis e os dados são mais seguros (1956), é possível constatar que muitas crianças que entravam na primeira série do Ensino Fundamental eram reprovadas no final do ano, como indica a tabela a seguir:

Quadro 2: Taxa de reprovação ao final da 1ª série do Ensino Fundamental (1956-1996)

Taxa de reprovação ao final da 1ª Série do Ensino Fundamental											
Ano	1956	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
%	56,6%	51%	52%	49%	48%	48%	48%	49%	46%	46%	41%

Fonte: IBGE/INEP

ação trata-se de apoio técnico e financeiro dos projetos de alfabetização de jovens, adultos e idosos apresentados pelos estados, municípios e Distrito Federal.

Na década de 1960, explicações para o fracasso em alfabetizar eram atribuídas às condições de vida (econômica, social e cultural) da criança por meio das "teorias do déficit". Supunha-se que a aprendizagem dependia de pré-requisitos cognitivos, psicológicos, linguísticos, entre outros. Assim, segundo estas teorias, as crianças mais pobres fracassavam por não terem esses conhecimentos prévios.

Devido a isto, na década de 1970, vimos, no Brasil, ser difundida a ideia de que as crianças deveriam iniciar a escolarização com exercícios de "prontidão" que se tratava de uma bateria de exercícios para estimular a alfabetização.

Outra explicação dada para o fracasso na alfabetização, ainda relacionado à condição social, era o da fome, levando à expansão do Programa de Merenda escolar, assim como implantação de políticas de assistência social para a permanência da criança na escola, como a "Bolsa-Escola".

Já nos meados de 1970 passou-se a tentar compreender como aprendiam os que conseguiam ler e escrever e na década de 80 uma nova forma de conceber a alfabetização passou a existir sob influência dos estudos da "Psicogênese da língua escrita", coordenados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, demandando um novo aprendizado por parte dos professores sobre os processos da alfabetização e formas de ensino.

Com a aprovação da LDBEN 9394/96 que buscava garantir o acesso ao ensino e favorecer a progressão dentro da escola, nos anos de 1997 e 1998, é visualizada uma redução da reprovação na primeira série devido a algumas secretarias de educação passarem a adotar o sistema de ciclo. A partir desta lei, algumas políticas de formação continuada de professores foram criadas para reversão do problema de altos índices de reprovação e do analfabetismo de crianças, colocando a questão da qualidade do ensino como ação principal, remetendo ao professor essa responsabilidade.

1.1 A Abordagem do Ciclo de Políticas e o PNAIC

Partimos do princípio de que uma política de formação continuada se constrói sobre diferentes contextos desde sua formulação inicial até a sua implantação no contexto da prática e de seus resultados. Assim, utilizamos como base o referencial analítico para o ciclo de políticas "Policy Cycle Approach" (Abordagem do Ciclo de Políticas) de Stephen J. Ball.

A utilização do ciclo de política envolve uma diversidade de procedimentos para coleta de dados. Por exemplo, o contexto de influência pode ser investigado pela pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (professores e demais profissionais, representantes de sindicatos, associações, conselhos etc.). A análise do contexto da produção de texto pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos. O contexto da prática envolve uma inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos, etc. (MAINARDES, 2006, p. 59).

Com base na perspectiva pós-estruturalista, Ball (MAINARDES, 2006, p. 58) destaca a importância de considerar a disputa e a resistência para o desenvolvimento de uma teoria da e

para a mudança. Assim, coloca como importante: a desconstrução de conceitos e certezas do presente, engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micropolíticas), heterogeneidade, pluralismo e articulação entre macro e micro-contextos.

Stephen Ball e Richard Bowe, ao desenvolverem um referencial analítico de políticas educacionais, propõem um ciclo contínuo de análise constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática, sendo o ciclo atemporal e não sequencial, já que os contextos são integrados concomitantemente. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (BOWE *et al.*, 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 50). Estes autores posteriormente incorporaram, no referencial original, outros dois contextos: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

O primeiro contexto apontado por Ball é o da influência. Neste contexto normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado, sendo atuantes as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política.

Ball (1998) indica a relevância das influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais. Para ele a disseminação de influências internacionais pode ser entendida de duas maneiras: A primeira abordando o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem a circulação internacional de ideias, o processo de “empréstimo de políticas” e os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “performances” de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas ideias, etc.

A segunda maneira refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais. Por exemplo, das agências que exercem influência na criação de políticas nacionais ressaltamos a influência do World Bank (Banco Mundial), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

O contexto de produção texto, conforme o autor, está articulado com a linguagem do interesse público mais geral. Estes representam a política e podem tomar várias formas, como textos legais e oficiais, textos políticos, pronunciamentos oficiais etc. Portanto, alerta que a política não é feita e finalizada no legislativo, precisando assim, lê-la em relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Sinaliza que o texto político é resultado de disputas e acordos feitos pelos grupos que atuam para a representação da política.

Os textos produzidos carregam em si possibilidades, mas também limitações que serão vivenciadas no contexto da prática. Segundo Bowe *et alii* (1992) no contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações na política original.

O quarto contexto do ciclo de políticas é o contexto dos resultados ou efeitos e está preocupado com as questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Nesse contexto, as políticas devem ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes.

Ball (1994) apresenta ainda a distinção entre efeitos de primeira ordem e de segunda ordem, onde os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda

ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social.

O último contexto do ciclo de políticas proposto por Ball é o contexto de estratégia política. Conforme Mainardes (2006, p.55) "este envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada".

Para a análise proposta nesta pesquisa, tomamos apenas os três primeiros contextos como referência. Isto se explica pelo motivo de um estudo sobre o contexto de resultados e contexto de estratégias políticas demandarem maior tempo de análise e outros instrumentos de coleta de dados, além do risco de uma análise prematura, devido ao pouco tempo de execução da política.

A fim de servir de orientador na análise dos contextos propostos pelo referencial da abordagem do ciclo de políticas, selecionamos algumas questões sugeridas por Mainardes (2006), consideradas principais, para nos apoiar neste estudo. Seguem-se no quadro :

Quadro 3 (continua): Questões norteadoras para a aplicação da Abordagem do Ciclo de Políticas

Contexto	Questões
Contexto de Influência	1- Quais são as influências e tendências presentes na política investigada? Por que a política emergiu agora? 2- Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam? 3- Como o discurso da política foi constituído no decorrer do tempo? É possível traçar a genealogia completa do discurso da política?
Contexto da Produção de Texto	1- Quando se iniciou a construção do texto da política? 2- Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos? 3- Como o texto da política foi construído? Quais as vozes presentes e ausentes? 4- Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto? 5- Há no texto da política influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários? 6- Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado? 7- Além do texto ou textos principais, houve a produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes)? 8- Os textos são acessíveis e compreensíveis?
Contexto da Prática	1- Como a política foi recebida? Como está sendo implementada? 2- Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? 3 - Há evidências de resistência individual ou coletiva? 4- Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte? 5- Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da

Quadro 3 Continuação

	<p>prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?</p> <p>6- Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de repressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?</p> <p>7- O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?</p>
--	---

Fonte: Extraído de MAINARDES (2006, p.66-69)

Desenvolver um estudo sobre um modelo de formação continuada exigiu de nós a compreensão primária de que as mudanças sociais apontam um novo caminho de como fazê-la, superando o entendimento da formação continuada como um mecanismo corretivo de uma formação inicial deficitária e baseada no predomínio da formação de caráter transmissor distanciada dos problemas práticos. Nessa direção referendamos Laranjeira *et al* (1999, p. 25) ao elucidar que a formação continuada não é, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial malfeita ou de baixa qualidade, mas ao contrário, deve ser integrante do exercício do professor.

Entendemos aqui que para efetividade das políticas de formação continuada é necessário que essas tenham foco no processo ensino/aprendizagem, tendo a escola, onde o fazer pedagógico acontece, como *locus* permanente da construção dos conhecimentos. Dessa forma, entendemos que a formação continuada:

[...]trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e a sua socialização (CANDAU, 1996, p. 145).

Candau (1996) diferencia dois modelos de formação continuada: a formação clássica, que enfatiza a reciclagem e a atualização, estabelecendo a existência de espaços destinados para tal (local de produção do conhecimento: a universidade e outros espaços por ela designado), e o novo modelo de formação. Esse novo modelo toma por base três eixos: a escola como *locus* de formação continuada (no trabalho do cotidiano que o professor aprende e reaprende sua prática e se aprimora, não havendo necessidade de deslocá-lo para outros ambientes), a valorização do saber docente (os saberes adquiridos no cotidiano é que sustentam sua reflexão e análise profissional) e o ciclo de vida profissional dos professores (os interesses, as buscas dos professores no início e no final da carreira não são os mesmos, têm diferentes momentos e necessidades).

A autora ainda destaca quatro modalidades em que se apresentam tais iniciativas numa perspectiva tradicional (modelo clássico): 1-Sob a forma de convênios entre universidades e secretarias de educação, em que as universidades destinam vagas para formar professores em exercício do Ensino Fundamental e Médio nos cursos de graduação e licenciatura; 2- A oferta de cursos de especialização através de convênios entre instituições universitárias e secretarias de educação, visando à melhoria da qualidade de ensino tem sido muito praticada; 3- Ações promovidas por órgãos responsáveis pelas políticas educacionais como, Secretarias de Educação dos estados e municípios e/ou o próprio Ministério de Educação, ofertando cursos de caráter presencial ou à distância; 4- Ação de apoio às escolas, em que se incluem componentes de formação continuada de professores em atividade. A partir de um slogan “adote uma escola”, universidades ou empresas “adotam” uma escola situada em suas proximidades e desenvolvem programas específicos de colaboração em diferentes aspectos, oferecendo bolsas de estudos, equipamentos e outras formas de colaboração.

Ainda aludindo aos modelos de formação continuada, verificamos em Nóvoa (1991) dois modelos denominados de modelos estruturantes e modelos construtivistas. Os modelos estruturantes são organizados previamente a partir da lógica de racionalidade científica e técnica e ainda aplicados a diversos tipos de professores. Já os modelos construtivistas partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação continuada, visando a uma regulação permanente das práticas e do processo de trabalho. Conforme o autor, somente o último modelo citado é capaz de promover mudanças na prática, pois parte das necessidades dos professores.

Como prerrogativa para a formação continuada, encontramos nos cadernos de formação do PNAIC referências a professores com uma formação incompleta, pouco consistente, com vínculos de trabalho precário e com pouca oportunidade de participação em cursos de formação continuada, sendo considerada fundamental a valorização da trajetória profissional tanto na formação inicial como na continuada. Deixa clara a existência de uma concepção de formação compensatória que serve de oportunidade para professores que pouco usufruíram de uma formação continuada.

No bojo do PNAIC vemos que a questão da “qualidade” do ensino está diretamente associada ao trabalho do docente alfabetizador, enfatizando a formação continuada como principal ação para melhoria dessa qualidade, o que afirma mais uma vez que a formação ofertada visa instrumentalizar o professor e procurar sanar as deficiências da formação inicial, apontando o professorado e sua formação como responsáveis pela qualidade da educação.

Gatti e Barreto (2009, p. 58) ressaltam esse aspecto ainda presente nos cursos de formação continuada: a preocupação em resolver “os problemas dos baixos resultados das avaliações externas, responsabilizando indiretamente os docentes pelo problema da qualidade”.

Não desconsideramos aqui a importância da atuação docente para a melhoria da qualidade do ensino ou isentamos a sua responsabilidade para esta qualidade, porém apoiamos Dourado e Ferreira (2007) ao explicar que a qualidade da educação é um fenômeno complexo, que envolve muitas dimensões, sendo que as condições e insumos para oferta de um ensino de qualidade são fundamentais para uma escola eficaz. Entendemos, assim, que a questão da qualidade contempla a formação e atuação do professor, mas também está ligada a fatores sociais e culturais.

Outro ponto que destacamos, primariamente, nos cadernos do PNAIC refere-se ao trabalho na etapa de “alfabetização” mencionada como pouco desejada por muitos profissionais, ora designada a professores novos na função (pouco experientes) e ora recusada

pelos professores mais antigos, tendo a formação do PNAIC, quanto a isso, a finalidade de transformar a etapa de alfabetização mais atrativa para os professores:

No Brasil, há registros de Professores alfabetizadores com formação pouco consistente ou até mesmo incompleta, com vínculos de trabalho precários e com raras oportunidades de participar de cursos de formação continuada. Não são raros os casos em que o professor designado para as turmas de alfabetização é o professor com menos experiência. Há também casos em que os professores que podem escolher a turma em que estarão lotados preferem não permanecer nas turmas de alfabetização. Por isso, é fundamental assegurar uma formação inicial e continuada que valorize a trajetória profissional, mas que torne esta etapa de ensino mais atrativa para os professores, assegurando as condições necessárias para que eles desempenhem seu trabalho com competência e entusiasmo (BRASIL, 2012c, p. 23).

Concordamos com o exposto acima, com base nas experiências, sobre o anseio de poucos professores em atuar nas turmas de alfabetização e a importância de uma formação continuada que assegure condições para o trabalho do professor e lhe sirva de motivação, todavia ressaltamos que para a formação continuada atender a isso é necessário o desejo intrínseco pela mudança por parte desse professor.

Conforme mostra Imbérnon (2009), a formação permanente¹¹ do professorado requer um clima de colaboração sem grandes reticências ou resistências entre o professorado (não muda quem não quiser mudar, ou não se questiona o que faz aquele que pensa que está muito bem), uma organização minimamente estável nos centros que dê apoio à formação e uma aceitação de que existe uma contextualização e diversidade entre o professorado e que isso leva a maneiras de pensar e agir diferentes.

Valemo-nos das palavras do autor ao explicar que a formação permanente só poderá ser realizada quando o professor estabelecer um pensamento crítico sobre suas práticas e desejar mudanças por meio da inovação das práticas. Contudo, para isso, é fundamental que no momento do planejamento, execução e avaliação dos resultados da formação, o professorado participe no processo e que suas opiniões sejam consideradas. Pois é somente quando os professores veem que o novo programa formativo que lhe é oferecido repercute na aprendizagem de seus alunos é que estes mudam suas crenças e atitudes quanto à formação, não a entendendo como uma “agressão externa”, mas como um benefício individual e coletivo.

Cinco grandes linhas de atuação para formação permanente são apontadas por Imbernón (2011) e remetem à nova tendência de formação continuada: 1- A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade; 2- A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores; 3- A união na formação de um projeto de trabalho; 4- A formação como estímulo

¹¹ O termo formação permanente é utilizada por Imbérnon referindo-se à formação continuada. Prada (1997), explica “Formação Permanente” por termo empregado para formação continuada, realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.

crítico ante as práticas profissionais; 5- O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática.

Essas linhas de atuação vão ao encontro dos princípios apontados como norteadores na formação do PNAIC que incidem na prática da reflexividade, mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração, nos remetendo a considerar os princípios da formação do PNAIC dentro das novas tendências de formação transcritas pelo autor citado.

Alinhamos, então, os princípios norteadores propostos nesta política como ponto de partida para a análise que aqui é desenvolvida.

Nóvoa (1999) aponta que a formação continuada de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de re(construção) permanente de uma identidade pessoal, porém nos abre um questionamento sobre a reflexividade na formação, como prescrita nos textos oficiais, ao tecer uma crítica ao "mercado de formação", sob apelo da política neoliberal, que considera o professor reflexivo, mas que não dimensiona essa reflexividade no cotidiano do professor.

Estamos cientes da apropriação generalizada do termo "reflexivo", sendo a reflexividade considerada componente principal nos documentos e literaturas acerca da formação continuada. Os documentos orientadores do PNAIC também incidem na reflexividade como base para a formação dos alfabetizadores, porém isso não garante que ela ocorra na prática.

Esta reflexão na ação é concebida no documento oficial do PNAIC como parte do exercício diário do professor, devendo ser baseada na alternância prática/teoria/ prática.

A atividade de análise de práticas de sala de aula constitui-se um bom dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação. Ela se justifica principalmente pelo fato de se estabelecer por meio de análises contextualizadas e próximas do vivenciado cotidianamente, permitindo ao professor deparar-se com diferentes situações, conhecidas ou não, e colocá-las em xeque. De acordo com Houpert (2005), outro ponto a favor desse tipo de atividade nas formações se deve ao fato das teorias educativas não serem estáticas, elas modificam-se, complementam-se e, desse modo, precisam ser analisadas por diferentes ângulos em seu próprio movimento (na prática) (BRASIL, 2012b, p. 13).

Krammer (2010, p.70) indica que o "caminho para a formação dos professores alfabetizadores, já em serviço, não é o da implementação de pacotes pedagógicos pré-elaborados por órgãos centrais, nem a proposição de um novo método redentor de alfabetização." Elucida a autora, que uma via possível seria a promoção na escola da reflexão sistemática dos professores sobre a sua prática a partir da qual conteúdos e atitudes referentes ao processo de construção da alfabetização seriam trabalhados considerando, simultaneamente, as contribuições dos estudos teóricos e a prática concreta, real, dos professores. O desafio da formação continuada, assim, desdobra-se principalmente na reflexão no âmbito da escola, possibilitando a dialogicidade dos estudos teóricos e práticos.

Schön (2000) distingue o "conhecimento na ação" de "reflexão na ação", onde o "conhecimento na ação" trata do conhecimento personificado na ação, enquanto a "reflexão na ação" supõe uma reflexão sobre a forma com que habitualmente entendemos a ação que

realizamos, que emerge para podermos analisá-la em relação à situação na qual nos encontramos e reconduzindo-a adequadamente.

Outro componente da formação continuada que levamos em consideração e também se encontra prescrito como princípio refere-se à mobilização dos saberes docentes. Conforme Tardif (2014) os saberes docentes a serem mobilizados pela formação continuada situam-se na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, pois:

[...] o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que fazem. O ser e o agir, ou melhor, o que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar (TARDIF, 2014, p. 16).

Para o autor, os saberes docentes são oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes experienciais ou práticos, adquiridos na prática da profissão, não se encontram sistematizados em teorias, mas constituem a cultura docente em ação. São estes saberes, formadores de *habitus*, sendo então firmados os traços da personalidade profissional que constitui a identidade docente.

O entendimento da identidade como *habitus* possibilita declinar sobre o desafio da formação continuada, principalmente para o alcance dos princípios propostos nos documentos oficiais, pois a distância entre os saberes experienciais e saberes adquiridos na formação conjecturam em sua defasagem. Tardif (2014) coloca que os saberes experienciais possuem, portanto, três objetos: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve ser submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas.

Imbernón (2009) alega que a solução para a formação permanente não está somente em aproximar essa formação do professorado ao contexto sem gerar uma nova cultura formativa que produza novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias, mas coloca que é necessária uma reestruturação moral (como compromisso de melhoria do alunado e da sociedade), intelectual (é claro que primeiro estrutural) e profissional, uma reestruturação a partir de posturas críticas, mas novas, para recuperar o que uma vez se sonhou e nunca se alcançou e sonhar de novo.

O objetivo dessa reestruturação, tratada pelo autor, seria o de ressituar o professorado para que este fosse o protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deveriam combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentando seu autoconceito e seu status trabalhista e social.

Compreendendo que mudanças educacionais ou na cultura escolar não se fazem na individualidade, mas na coletividade, outro fio condutor da formação continuada recai sobre a colaboração entre pares no âmbito do curso e da escola onde atuam esses professores. Porém, esta colaboração precisa acontecer de forma espontânea. Em outras palavras, conforme Imbernón (2009, p. 59), "não se pode confundir a colaboração com processos forçados, formalistas ou a adesão a moda que costumam ser mais nominais e atraentes que processos reais de colaboração."

Essa colaboratividade não ocorre instantaneamente no encontro entre os pares, mas requer, antes de tudo, o rompimento do individualismo, muitas vezes existente na própria

escola na qual cada professor desenvolve o seu trabalho de forma isolada e não compartilhada, por isso diversas vezes reencaminhamos nosso discurso, nesta pesquisa, à necessidade da extensão da formação continuada no cotidiano escolar.

Lembramos neste ponto, como é conhecido de todos atuantes na área, que não é comum a realização de planejamento coletivo que possibilite construções em grupo e que quando ocorrem trocas entre estes, geralmente se dão de forma estanque durante os encontros no recreio, entrada ou saída da escola, contribuindo para o isolamento das práticas docente. Portanto, a cultura do isolamento introduz na rotina um desencanto pelo que se faz.

Nesse sentido, a formação do PNAIC constitui-se em um espaço de socialização, operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante os encontros. Essa socialização se efetiva nas trocas de conhecimentos, de experiências e de sentimentos que perpassam a profissão docente. A socialização e a colaboração engendram, assim, a conscientização e mudança da postura individualista para uma postura solidária, de participação e pertencimento, e, claro, vão ao encontro do intuito apontado inicialmente de motivar o professor e resgatar o seu desejo por mudança nas práticas.

Imbernón (2009) cita como procedimentos para rompimento do individualismo, na formação continuada, a realização de uma formação colaborativa do coletivo docente, supondo uma atitude constante de diálogo, debate, consenso não imposto, não fugir do conflito, indagação colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade que as envolve. Ainda pondera o desenvolvimento de uma formação permanente em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam pilares do trabalho colaborativo.

Outro meio para obstar o isolamento passa pelo encorajamento ativo de amizades críticas, definidas por Day (1999, p. 105) “como uma espécie de sociedades, nas quais se entra voluntariamente, baseadas numa relação entre iguais e enraizadas numa tarefa comum ou num interesse partilhado”.

Com base nisso, entendemos que uma formação continuada que deseje mudanças nas práticas docentes, por meio da colaboração, socialização e reflexão precisa considerar e gerar meios para a construção de amizades críticas, pois estas podem aumentar as possibilidades de uma reflexão partilhada, confrontando o pensamento e a prática mútua. Em outras palavras, essas amizades são capazes de gerar críticas desconfortantes, porém confrontantes e conscientizadoras, pois, nas palavras do autor citado, podem ser um meio para estabelecer laços com um ou mais colegas com vista a encarar em conjunto os processos de aprendizagem e mudança, de modo que as ideias, percepções, valores e compreensões possam ser partilhados através das revelações mútuas de sentimentos, esperanças e receios.

Se por um lado compreendemos a relevância da reflexividade, da mobilização dos saberes docentes, da colaboração e socialização na reconstrução da identidade docente, por outro entendemos que identidade docente também acaba sendo infletida pela cultura da performatividade.

Ball (2002) explica que cultura da performatividade constitui um modo de regulação que se serve de críticas como meio de controle e mudança na qualidade. E assim atinge as subjetividades docentes, mudando a identidade social desses professores, porém de modo geral utiliza de formas de regulação menos visíveis.

A cultura da performatividade, considerada um dos elementos chave do “pacote da reforma” desejada pelo sistema neoliberal, impõe uma nova subjetividade através das disciplinas do desempenho impulsionando uma performatividade competitiva que acaba afetando os princípios desejados pela formação continuada. Ball (2002, p. 11) esclarece que “por meio da competitividade, uma nova identidade é gerada baseada na “deficiência de afeto,” esvaziada das relações.”As novas formas de controle através do marketing e da

competição geram um aumento da individualização, fim da solidariedade, a filiação em sindicatos contra a construção de novas formas institucionais e uma nova cultura escolar, a cultura empresarial entrando na escola.

Referente à avaliação desdobrada no PNAIC, nos apoiamos em Day (1999) ao distinguir dois modelos de avaliação explicando que o modelo do processo reforça a cultura profissional dos professores, no quadro de uma concepção do ensino como profissão ou como arte, enquanto que o modelo do produto reflete a cultura administrativa dos responsáveis governamentais ou das autoridades educativas.

Percebe-se assim, que mesmo a avaliação do PNAIC tencionando um modelo processual, e em alguns momentos a faz, como no acompanhamento da aprendizagem das crianças pelo professor, o objetivo primaz da política remete à avaliação do produto: aprendizagem até os oito anos de idade refletida no resultado da Prova ANA e também no aumento do IDEB nacional.

Embora, o PNAIC aponte outros critérios de avaliação mais específicos ao professor, como frequência no curso, realização de tarefas no curso ou via Sis Pacto¹², compreendemos aqui o risco de uma avaliação realizada para cumprir meramente a exigência da entidade formadora, prestação de contas, ou seja, em nível de cumprimento de uma formalidade externa, podendo ainda haver uma negociação em que se manifestam as relações de força entre o formador e os formandos, estes apoiados na lei do número, resultando um disfuncionamento em relação à avaliação.

Desta maneira, entendemos que uma avaliação da formação continuada e das aprendizagens docentes deve não apenas cumprir o papel de controle técnico, embora seja importante e necessite de cautela para tal, mas deve também, valorizar a autonomia docente, e, conforme aponta Day (1999, p.103): “os esquemas de avaliação devem reconhecer e explorar a capacidade autocrítica dos professores, devem assumir o valor do conhecimento sobre a prática e criar oportunidades para que este seja explicitado e utilizado”.

1.2 Pistas Metodológicas

Esta pesquisa constitui um estudo de caso sobre a formação continuada do PNAIC, configurada no campo do município de Belford Roxo.

A metodologia adotada nesta pesquisa se inscreve numa abordagem qualitativa em educação que tem por características, como vemos em Godoy(1995) o ambiente natural como fonte direta de dados, o pesquisador como instrumento fundamental de coleta de dados, utilização de procedimentos descritivos da realidade estudada, busca do significado das situações para as pessoas e os efeitos sobre as suas vidas; preocupação com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto, e privilégio ao enfoque indutivo na análise dos dados.

Sendo o curso de formação continuada do PNAIC o fenômeno estudado, teve por sujeito principal de pesquisa e fonte direta de dados, os professores participantes do curso (Professor alfabetizador-PA). Porém, por serem atores envolvidos diretamente na formação, também coletamos dados com a Coordenadora local do PNAIC e orientadores de estudo (OEs). Nosso intuito de colher dados com esses atores se fortalecem no

¹²SisPacto é o sistema de monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa disponibilizado no SIMEC (sistema Integrado de Monitoramento, execução e controle). Pode ser acessado através do site: <http://simec.mec.gov.br>

direcionamento de Ball para a análise das políticas ao tratar sobre a necessidade de incidir sobre a interpretação dos profissionais envolvidos na prática:

[...]os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE *et al.*, 1992, p. 22).

Nessa abordagem consideramos como ratificado na citação acima, que os professores e demais atores envolvidos exercem um papel ativo no processo de interpretação sobre a efetividade do PNAIC na rede, conferindo legitimidade ao resultado do achado sobre os impactos da formação continuada.

A priori, para compor o quadro teórico da pesquisa, realizamos uma análise dos documentos oficiais do MEC referentes ao PNAIC e cadernos de estudo do PNAIC e para a fundamentação teórica utilizamos da leitura de autores pertinentes à área de formação continuada.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, utilizamos entrevista, questionário semi-estruturado, diário de bordo com anotações referentes à observação participante e análise documental.

Os modelos do roteiro de entrevista e dos questionários aplicados para a pesquisa, assim como do termo de consentimento dos pesquisados encontram-se em apêndice, ao final desse trabalho.

Com esses instrumentos foi possível compreender os contextos do PNAIC e da formação continuada, mais estritamente. No contexto da prática foi possível visualizar o fenômeno estudado, compreendendo suas estratégias de ação, assim como traçar seus problemas e interfaces.

Inicialmente para coleta de dados recorreríamos à observação participante no curso do PNAIC, tendo como delimitação dos sujeitos da pesquisa um grupo de vinte e cinco professores alfabetizadores, que compunham uma turma do PNAIC.

Segundo Minayo (2003) esta técnica estabelece uma relação face a face com os observados, podendo o observador modificar ou ser modificado pelo contexto, residindo a importância dessa técnica no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

Essa técnica foi escolhida com a intencionalidade de compreender a dinâmica do curso de formação continuada e de favorecer a interação entre pesquisador e atores sociais envolvidos no trabalho e conteúdos abordados.

Iniciamos a observação participante no ano de 2015, contudo havíamos planejado a coleta de dados com os atores pesquisados para o ano de 2016. Aproveitaríamos também da

presença no local do curso para levantar dados por meio da aplicação de questionário semi-estruturado e entrevistas aos professores da turma, porém por motivos alheios à pesquisa, a observação participante foi prejudicada nos anos de 2015 e 2016, onde o curso seguiu a modalidade semipresencial, de forma aligeirada.

Devido à conjuntura econômica nacional vivenciada no ano de 2016 (ano em que faríamos a coleta de dados por meio dos questionários, entrevistas e da própria observação participante), o reinício do curso foi colocado em xeque, devido à incerteza do pagamento das bolsas de estudo e ocorreu efetivamente somente no final do ano. Embora tenha ocorrido um seminário inicial no início desse ano, a formação só foi retomada em novembro de 2016.

Visto a demora para reinício do curso em 2016, optamos pela pesquisa de campo a fim de distribuir os questionários aleatoriamente para os professores participantes do PNAIC de variadas escolas e turmas. Porém, como não estávamos sendo atendidos pela maioria dos professores nas escolas, pois parte negou-se a responder o questionário e outra parte postergou a devolução do questionário respondido, aproveitamos do segundo seminário de formação do PNAIC no ano de 2016 (segundo e último encontro presencial ocorrido no ano), para solicitar o parecer dos cursistas por meio do questionário.

No evento, cerca de 150 questionários foram entregues, entretanto tivemos retorno de apenas 40. Na ida ao campo, e com a ajuda de algumas orientadoras pedagógicas, obtivemos resposta de 10 (de 60 distribuídos), e outros 10 questionários foram respondidos por e-mail, mediante pedido de alguns Orientadores de estudo que foram solícitos à pesquisa.

Operamos assim sobre 60 questionários respondidos por cursistas (Professores e Coordenadores pedagógicos).

Também distribuimos questionários de pesquisa aos OEs, contudo, como não conseguimos contato direto com todos os 21 OEs da rede, contamos com a colaboração de uma orientadora de estudo que se responsabilizou por distribuí-los aos demais OEs. Obtivemos o retorno de apenas 5 questionários respondidos por OEs.

Os questionários seguiram um modelo semi-estruturado, com questões abertas e fechadas com o objetivo de colher as apreensões dos professores e Orientadores de estudo. Baseamo-nos em algumas premissas das pesquisas qualitativas na escolha das técnicas utilizadas:

As técnicas de coleta de dados predominantemente utilizadas na pesquisa qualitativa nas perspectivas fenomenológico-interpretativa ou crítica/dialética são: entrevistas, observação, uso de diários e análise documental. Algumas técnicas, como as entrevistas, questionário, formulário, podem ser usadas para a coleta de dados de forma quantitativa ou qualitativa (TEIXEIRA, 2003, p. 177).

Outro instrumento de coleta dados utilizado foi a entrevista com a Coordenadora local do município para compreender suas percepções, possibilidades e impasses da política no município, além de tirarmos dúvidas existentes sobre a execução da formação no município.

A seguir, expomos um quadro resumo para melhor compreensão da metodologia utilizada nessa pesquisa:

Quadro 4: Resumo da metodologia de pesquisa

Caracteres	Detalhamento
Abordagem da pesquisa	Qualitativa
Tipo de pesquisa	Pesquisa bibliográfica e Participante
Instrumento de coleta de dados	Análise documental, observação participante, diário de bordo, questionário semi-estruturado e entrevista.
Sujeitos pesquisados	Orientadores de Estudo, Professores alfabetizadores e Coordenadora local do PNAIC.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2016)

Para a análise dos dados adotamos a sugestão de Barros (1990, p.88-89) ao seguir as seguintes etapas para tal: "1- Organização e descrição dos dados/ conteúdos brutos; 2- Redução dos Dados; 3- Interpretação dos dados pelas categorias teóricas de análise; 4 Montagem de quadros e tabelas e por último a análise de conteúdo".

Por última etapa, os resultados e a conclusão da pesquisa foram sistematizados em forma de redação, levando em conta que o ciclo de pesquisa nunca acaba, pois toda pesquisa produz conhecimentos e provocam mais indagações que suscitarão futuros aprofundamentos.

Os resultados foram validados para o município estudado, não generalizando os resultados ou tendo aplicação em outras realidades.

No próximo capítulo adentramos o contexto de influência para a implantação do PNAIC a partir da Constituição de 1988.

CAPÍTULO II

CONTEXTO DE INFLUÊNCIA PARA A IMPLANTAÇÃO DO PNAIC

Neste capítulo abordamos o contexto de influência política que levou à formulação do texto do PNAIC e finalmente à sua implantação. Mainardes (2006) explica que o contexto de influência é aquele onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Desta forma, traçamos aqui a genealogia de políticas e leis que exerceram influências, internacionais e nacionais, a partir da Constituição de 1988, levando à implantação do PNAIC.

Entretanto, isto não significa o desconhecimento de toda a história pregressa da educação brasileira. Contudo, o conhecimento dessa rica história nos demonstra que uma retrospectiva do debate acerca da qualidade da educação, por exemplo, nos faria retroceder até a década de 1930, quando os Pioneiros da Educação Nova lançaram o seu famoso Manifesto.

Como nosso objetivo não é resgatar todo esse percurso, limitamo-nos à parte mais recente dessa história, particularmente a que se seguiu à redemocratização da sociedade brasileira após vinte e um anos de ditadura militar (1964-1985).

Abrindo este capítulo, contextualizamos a influência global do sistema econômico vigente neoliberal. Apoiados nas palavras de Imberón (2009, p. 20), entendemos como neoliberalismo a "ideologia conservadora que baseia suas políticas numa racionalidade econômica, primando o privado como melhor diante do público, que é visto como negativo e com a concepção de pessoa como capital humano." Assim, para o neoliberalismo, o Estado deve interferir o mínimo no setor social, deixando o mercado livre para a concorrência e competitividade.

A reforma da educação, sob vistas do neoliberalismo, é priorizada como setor necessário à intervenção do Estado. Essa reforma é apontada como um dos principais fatores para a diminuição das desigualdades sociais, porém, o papel da educação no desenvolvimento econômico do país tem o fim de engendrar um mercado consumidor a favor da elite.

Para um melhor entendimento do que seja o neoliberalismo é preciso atentar para o fato de que ele assume diferentes dimensões da sociedade: econômica, cultural e política.

[...] o neoliberalismo está “aqui dentro” bem como “lá fora”. Ou seja, o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades). [...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar (BALL, 2014, p. 229, grifos do autor).

Sob o sistema neoliberal, a formação continuada vem acompanhando a tendência da mercantilização, notória no aumento do “mercado de formação” do quantitativo de cursos de pós-graduação e a contratação de universidades públicas ou privadas no oferecimento da continuidade da formação e a certificação tão requerida por seus participantes, como podemos ver inclusive na política do PNAIC.

Esta política educacional resgata o tema da formação continuada, implícita no conceito de “educação ao longo da vida,” conceito este que já vinha sendo desenvolvido desde os anos 70 pelo Conselho da Europa, UNESCO, OCDE e o Clube de Roma. Aborda ainda o conceito de educação permanente, impulsionado pela França que, desde os anos 1960, já discutia essa questão.

Dentro desse processo de mutação vivenciado nos anos 1980/1990, segundo Vaniscotte (2002), surge o conceito de educação ao longo da vida, mais precisamente nos anos 1990, que traz, em seu bojo, a questão da formação continuada como um valor que promoveria o desenvolvimento econômico e profissional, considerando que esse valor traria também benefícios para a vida pessoal e social (BRASIL, 2012b, p. 09).

Poucos anos após, na década de 90, intitulada “Década da educação”, inúmeros esforços começaram a ser depreendidos para a construção de uma nova agenda educacional seguindo os preceitos firmados, em Jomtien, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, o que exemplifica a influência dos órgãos internacionais (UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial) na formulação das políticas nacionais.

No Brasil, a questão da formação continuada de professores vem sendo amplamente discutida como uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade do ensino. O motivo pelo interesse e preocupação pela formação ocorre principalmente pelo fato de, nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro ter sofrido uma grande expansão, registrando-se um crescimento amplo das matrículas em todos os níveis de ensino. Dentro dessa realidade, muitos estudos vêm sendo desenvolvidos no sentido de favorecer a construção de políticas públicas que venham de fato reverter os indicadores de desempenho dos alunos que hoje estão nas escolas de todo país, e um dos caminhos apontados é a formação continuada de professores (BRASIL, 2012b, p.09).

A partir dessa década, vários termos comuns do setor empresarial passaram a ser comumente expressos no setor educacional, por exemplo: “qualidade”, “eficácia”, “competências”, entre outras. Essa incorporação servia para garantir a competitividade industrial, visto a necessidade de formar um novo tipo de trabalhador compatível com a chamada “sociedade do conhecimento”, ganhando destaque para esse objetivo a Pedagogia das Competências.

Diversos fóruns e documentos, dessa década, foram organizados no país por empresários, apontando as metas que deveriam ser percorridas pela reforma educacional brasileira. O interesse desses empresários, entretanto, não era ingênuo, porém procurava intervir no Estado para atender aos interesses do capitalismo, tanto a nível nacional como internacional.

De acordo com Neves (2005) e Martins (2008, 2009), o empresariado brasileiro vem, desde o início dos anos de 1990, em especial pela adoção de

políticas alinhadas ao ideário “Terceira Via”, envidando esforços para a construção de uma agenda educacional com vistas à produção de uma nova sociabilidade mais adequada aos interesses privados do grande capital nacional e internacional (SHIROMA, 2011, p. 227).

As políticas dos anos de 1990 foram formuladas dando respostas aos organismos internacionais. A exemplo disso, referimos que a educação era assegurada pelo Estado, porém diante da Declaração Mundial sobre educação para todos,¹³ que no seu sétimo artigo prescreve o fortalecimento de alianças, a educação passou a ser responsabilidade da comunidade e da família através das relações de parcerias entre governo e iniciativa privada. Isso se confere no art. 2º da atual LDBEN: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Em consonância com o artigo primeiro dessa Declaração, que traz a leitura e a escrita, a expressão oral, cálculos e solução de problemas como instrumentos essenciais para cumprimento do objetivo de satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de cada pessoa, também vimos uma demanda crescente de políticas com vistas à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Daí a preocupação com a alfabetização como forma de garantir a cidadania.

Outro exemplo, da instituição do PNAIC para atender aos organismos internacionais, ainda pode ser demonstrado na redação da Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013, que versa sobre o estabelecimento das orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada do PNAIC, ao esclarecer nas suas considerações iniciais, o desafio de alcançar, em 2022, um nível de desenvolvimento da educação básica equivalente à média dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

2.1 Da Constituição de 1988 à criação do PNAIC

A Constituição Federal de 1988 assegura a educação como direito de todos, enunciando no artigo 205 que esta é "direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." A educação, assim na escrita da lei, é um direito assegurado e considerado essencial para o desenvolvimento do país.

Com o advento da LDBEN 9394/96, a formação continuada dos professores apresentou um crescimento exponencial, recebendo referências de diferentes aspectos capazes de responder aos compromissos firmados pelo Brasil em Jomtien.

A formação continuada passou a ser prescrita como direito do professor e pode ser vista nos seguintes artigos, recebendo inclusive diferentes referências: Art. 61, Inciso II-

¹³A Declaração Mundial sobre educação para todos trata-se de um documento firmado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, da qual participaram representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento, e organizações não-governamentais. Foi realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990. A Declaração fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromisso mundial para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa.

referida como Capacitação em serviço, Art. 67, Inciso II- referida como aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim e no Art. 87 como treinamento em serviço.

Primeiramente, o conceito "capacitação" expressa a ideia de "tornar capaz aquele que é incapaz, convencer, persuadir." Segundo explicação de Floriani (2008, p.78), esse conceito traz embutida a ideia de mecanicidade, supondo que o professor deveria ser manipulado para reproduzir o disposto no curso de formação.

O segundo termo empregado, "aperfeiçoamento," se inscreve também nesta mesma perspectiva, conforme Prada (1997, p. 88) na medida em que "implica tornar os professores mais perfeitos, pressupõe a ideia de que existe um professor carente de aprimoramentos talvez consequência de uma formação inicial deficitária".

E por último o termo "treinamento em serviço", reporta a uma repetição mecânica do que deve ser executado na atuação docente. Nas palavras de Imbernón (2009, p.51) "a concepção básica que apoia o treinamento é que há uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidas pelos professores em sala de aula".

A formação com intuito de capacitar, aperfeiçoar e treinar o professor trazia implícita a idéia de que o professor não era capaz de alcançar os objetivos, e por isso demandava aprimoramentos por meio de comandos sobre o que e como fazer por meio dos treinamentos. Por esse ângulo, as formações marcadas por uma racionalidade técnica, não são capazes de promover mudanças, visto que não almejam desenvolver o pensamento crítico e a autonomia do professor, mas um adestramento docente marcado pelo modelo transmissor vertical.

Se por um lado, a LDBEN garantiu a formação continuada como direito do professor, significando um impulso à valorização docente pelo reconhecimento deste como protagonista do fazer educativo, por outro lado, o uso desses modelos, conduziu à formulação de políticas de formação docente de caráter técnico-instrumental, orientadas pelo caráter compensatório de uma formação inicial deficitária. Todavia, podemos ver, ainda hoje, vinte anos após a LDBEN, que ainda prevalece esse caráter compensatório de formação em boa parte das políticas de formação continuada, embora não façam mais uso desses termos.

No artigo 67 da LDBEN, ainda vemos o quesito da valorização do professor tendo como princípios: ingresso por concurso, aperfeiçoamento profissional, o piso salarial profissional, a progressão funcional e as condições adequadas de trabalho, tendo ainda para tal valorização a criação do FUNDEF¹⁴.

Vemos, com isso, na LDBEN o caminho da formação em serviço sendo indicado, primeiramente como direito do professor e depois como meio de valorização docente, abrindo um leque de políticas com foco na formação do professor.

Em 1999, deu-se a publicação dos "Referenciais Curriculares para a Formação dos Professores" e a implantação do "Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Parâmetros em Ação", que podem ser vistos como primeiras iniciativas do Governo para a formação dos professores, pós a vigente LDBEN.

Endereçado às Secretarias de Educação (responsáveis por políticas de formação nos estados e municípios) e às agências formadoras que tinham a responsabilidade direta sobre a formação e a educação de modo geral, o referencial descrevia a finalidade de provocar e orientar transformações na formação de professores.

¹⁴ FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Visava à articulação de recursos voltados à universalização do Ensino Fundamental e à valorização do magistério, por meio do pagamento de salários e da instituição de planos de carreira e formação em serviço. Em 2007 foi substituído pelo FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, atendendo toda a educação básica, da creche ao ensino médio.

O documento pontuava a urgência da elevação do nível da qualidade escolar, explicitando para isso que a valorização docente exigia melhoria do salário do professor, das suas condições de trabalho e da sua formação profissional.

Como estratégias de intervenção implementadas no sistema educacional para mudanças refletidas na atuação docente assinalava a criação do FUNDEF, o Programa Dinheiro Direto na Escola e as políticas de avaliação, conforme se pode ler no trecho destacado adiante:

Diante da urgência na elevação do nível de qualidade da educação escolar, cabe ao MEC propor ações e políticas que possam ser referência para todos, socializando discussões e sistematizando propostas que propiciem avanços significativos, para que mudanças necessárias aconteçam e se consolidem. As estratégias de intervenção que o MEC vem implementando no sistema educacional já estão provocando mudanças, com reflexos na atuação dos professores: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que se propõe a alavancar a valorização do magistério; o Programa Dinheiro na Escola, que incentiva a autonomia das escolas e o desenvolvimento de projetos educativos próprios: a política de avaliação (SAEB, ENEM e Exame Nacional de Cursos) que orienta e subsidia os sistemas de ensino em direção à melhoria de qualidade[...] (BRASIL, 1999, p. 15).

O citado “Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Parâmetros em Ação” compunha-se de módulos de estudo compostos por atividades diferenciadas que procuravam levar à reflexão as experiências que vinham sendo desenvolvidas nas escolas e acrescentar elementos que pudessem aprofundar o estudo dos Referenciais Curriculares elaborados pelo MEC. Trazia como objetivo a intensificação do gosto pela construção coletiva e do conhecimento pedagógico, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes e, principalmente, criação de novas possibilidades de trabalho com os alunos para melhorar a qualidade de suas aprendizagens.

Podemos ver claramente, nestas duas ações, que a formação do professor vai sendo colocada como essencial para melhoria da qualidade do ensino.

Considerada mais uma conquista legislativa do país, após a Constituição de 88, LDBEN e FUNDEF, vimos o Plano Nacional de Educação – PNE, ser sancionado por meio da Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001.

O PNE/2001 trouxe como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, sucesso na educação pública e à democratização da gestão do ensino público. Também nos cabe descrever que a garantia de Ensino Fundamental obrigatório de oito anos era assegurado a todas as crianças de 7 a 14 anos, porém alguns anos mais tarde esse nível foi ampliado para nove anos.

No seu capítulo IV, tópico 10, referente ao Magistério da Educação Básica, mais uma vez, é pontuada a qualidade do como objetivo central do PNE e para o cumprimento deste, a formação continuada é chamada de parte essencial da estratégia, visando esta à abertura de novos horizontes na atuação profissional.

Quanto à questão da qualidade do ensino, descreve ainda o PNE que só poderia ser alcançada por meio da valorização docente através de uma política global implicada

simultaneamente na formação profissional inicial, nas condições de trabalho, salário e carreira e na formação continuada, tal como já descrito na LDBEN.

A importância da formação continuada é ressaltada no PNE/2001 em decorrência do avanço científico e tecnológico e da exigência de nível de conhecimentos amplos e profundos na sociedade moderna, encontrando por finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político, sendo enfatizado o caráter permanente e em serviço desta formação, conforme se lê:

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (BRASIL, 2001, p. 65).

Também é relevante perceber que a formação continuada fica posta a cargo das secretarias municipais e estaduais de educação, cabendo a estas a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas.

Os programas de formação são prescritos em ações permanentes das secretarias que admitiram a responsabilidade de buscar parcerias com instituições de Ensino Superior e universidades. Este mecanismo vai servir de norte ao longo das implementações políticas, no qual observamos a responsabilidade assumida pelas secretarias em parceria com as universidades para esta formação.

Outro aspecto relevante do PNE quanto à formação continuada trata da formação permanente (em serviço), podendo ser adotada a modalidade à distância. Propõe como obrigatória, uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores.

Na seção de objetivos e metas do cap. IV- Magistério da educação básica, tópico 10.3, a meta de número 22 já denotava a relevância dada à formação de Professores alfabetizadores em parceria com universidades, considerada mais adiante primordial para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro.

Em síntese, podemos considerar que o PNE assegura o direito à formação continuada como estratégia para melhoria da qualidade do ensino e como meio de valorização do professor, tendo a co-responsabilização das universidades e secretarias de educação para empreendimento destes momentos formativos. Relevante também é perceber que este já apontava para a demanda de formação continuada de Professores alfabetizadores.

Em 2001, sob iniciativa do MEC, atendendo ao prescrito neste PNE se dá a implantação do Programa de Formação de Alfabetizadores – PROFA, servindo de modelo para os programas de formação continuada da atualidade, em termos de estrutura e algumas atividades permanentes.

Inicialmente, a formação do PROFA, era oferecida pelo MEC aos formadores (selecionados pela secretaria de educação) que ministravam o curso a todo professor que ensinasse a ler e escrever tanto a crianças como a jovens e adultos, na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental.

O documento de apresentação do PROFA considerava que os professores precisavam se atualizar quanto à nova perspectiva de alfabetização, assumindo o MEC a tarefa de oferecer às agências formadoras e aos sistemas públicos de ensino algumas condições técnicas fundamentais para a difusão desse conhecimento didático. O referido documento justifica isto expondo sinteticamente o percurso dos métodos de alfabetização no Brasil, pontuando três momentos das discussões sobre os métodos de alfabetização.

Inicialmente, denota que na primeira metade do século XX o método “misto” foi difundido no Brasil, calando as discussões sobre o uso do fônico, assumindo a cartilha baseada em análise e síntese e estruturada a partir de um silabário, o método mais usual.

No segundo momento colocava que partir da década de 60 as teorias que hoje chamamos “teorias do déficit” supunham que a aprendizagem dependia de pré-requisitos, assim, buscava-se no aluno a razão de seu próprio fracasso. E num no terceiro afirmava que, a partir da década de 70, uma mudança de paradigma se estabeleceu ao tentar compreender como aprendiam os que conseguiam aprender a ler e escrever sem dificuldade. E, principalmente, o que pensavam a respeito da escrita os que ainda não tinham se alfabetizado, ao invés de procurar correlações que explicassem o déficit dos que não conseguiam aprender, ressaltando as contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky na década de 80.

Afirma o documento de apresentação do PROFA, que o livro dessas autoras publicado no Brasil, em 1985, com o título “Psicogênese da Língua Escrita,” foi considerado chave para que fossem revistas as concepções nas quais se apoiavam a alfabetização.

Analisando o documento “Guia do formador” do PROFA encontramos que o curso visava a contribuir para a superação do fracasso da alfabetização do país, citando, logo nas primeiras páginas, que o país foi se acostumando com o fato de mais ou menos metade de suas crianças se alfabetizarem ao término do primeiro ano de escolaridade no Ensino Fundamental.

Como causas, para esse fracasso destacava (BRASIL, 2001, p.01) “a formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos e situações didáticas e materiais adequados”.

A fim de reverter essa “falha” na formação do professor, o PROFA trazia como objetivos a socialização do conhecimento didático sobre a alfabetização e, ao mesmo tempo, reafirmava a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores.

O curso do PROFA se constituía de encontros em grupos, organizado em três Módulos, compostos por Unidades, sendo a última unidade sempre destinada à avaliação individual dos professores. O Módulo 1 tratava de conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização, o módulo 2 discutia situações didáticas de alfabetização e o módulo 3 também tinha como foco as situações didáticas.

Como atividades permanentes, o PROFA desenvolvia leitura compartilhada, rede de ideias – momento de compartilhamento de ideias, opiniões e dúvidas, mais o trabalho pessoal que envolvia situações de leitura ou escrita a serem realizadas fora do grupo.

Para melhor compreensão da referência que este programa trouxe para os posteriores, a citação adiante traz os procedimentos formativos principais, citados no Guia do Formador do PROFA (BRASIL, 2001, p.10):

Análise de adequação das situações didáticas de alfabetização, a partir do conhecimento sobre os processos de aprendizagem; Análise da produção

escrita dos alunos, identificando o que ela revela sobre o seu conhecimento lingüístico sobre a escrita; Produção/uso de instrumentos de avaliação da aprendizagem do aluno no que se refere à alfabetização; Identificação das variáveis que interferem favorável e desfavoravelmente na aprendizagem; Planejamento de situações didáticas de alfabetização considerando o que se sabe sobre os processos de aprendizagem e sobre o conhecimento dos alunos; Uso do modelo metodológico de resolução de problemas na alfabetização; Formação de agrupamentos produtivos para a aprendizagem de todos os alunos; Seleção/uso de diferentes materiais apropriados para o trabalho pedagógico de alfabetização; Gestão adequada da sala de aula, especialmente quando há níveis heterogêneos de conhecimento em relação ao sistema de escrita.

No que tange à avaliação da formação continuada do PROFA, presenciamos no “Guia do Formador” que deveria ser feita especialmente por meio da análise da participação e do envolvimento do professor durante o curso, na realização das tarefas propostas nas unidades, no trabalho pessoal e nas discussões realizadas no momento da rede de ideias e no final de cada módulo uma avaliação individual, onde era proposta uma atividade que deveria ser realizada durante o encontro. Este modelo de avaliação também serviu de modelo para as demais formações, como mostraremos mais adiante.

Em continuidade às políticas públicas de incentivo e implementação da formação continuada dos professores da educação básica é criado pela Portaria MEC nº 1403/2003, de 09 de junho do mesmo ano, o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Esse sistema compreendeu de Exame Nacional de Certificação de Professores, bolsa de incentivo à formação continuada e a implantação de uma Rede Nacional de Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

Em desenvolvimento a esse sistema, foi implantada, em 2003, a Rede Nacional de Formação Continuada (REDE) formada pelo MEC, Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (Instituições públicas de Ensino Superior), que são parceiros no desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada, bem como na implantação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais.

Uma leitura atenta do sistema permite observar a forte presença das raízes da reforma neoliberal na educação ao enfatizar a perspectiva de formação baseada na certificação por competências.

Em seu documento orientador, intitulado “Orientações Gerais”, lançado em 2006, descreve como finalidade da REDE a contribuição com a qualidade do ensino e melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias.

A política da REDE evidencia que a formação continuada tem papel central na atividade profissional do educador, sendo inerente ao educador da atualidade a necessidade de repensar e aperfeiçoar sua prática docente constantemente. Para isso, explicita como princípios que:

[...]a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a

prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade; a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores (BRASIL, 2006, p. 01).

A REDE trouxe por proposta, a articulação entre o MEC, universidades e sistemas de ensino, representando um avanço no diálogo entre a formação inicial e a formação continuada, entre o conhecimento teoricamente adquirido e o conhecimento da experiência prática.

As instituições de Ensino Superior público, que integram a REDE, são as responsáveis na produção de materiais de orientação para cursos com carga horária de 120 horas para atender às demandas do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas de ensino.

As áreas de formação incidem sobre a alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. Muito embora tenha representado avanço, a redação da REDE apresenta como prioridade o desenvolvimento de pesquisas aplicadas aos conteúdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, às tecnologias de gestão e à avaliação.

Dos programas que integram a REDE, destacamos o Pró-Letramento, pois recebe menção nos documentos do PNAIC como principal influência para sua implantação.

O Pró-Letramento (2005-2012) foi um programa de formação de professores voltado para a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, realizado pelo MEC, em parceria com as universidades que integravam a REDE e com a adesão dos estados e municípios.

O curso destinava-se a professores atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas e estabelecia por 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 (BRASIL, 2007, p. 2).

O programa organizava-se por uma estrutura integrada correspondente ao MEC, por meio da SEB (Secretaria de Educação Básica) e da SEED (Secretaria de Educação a Distância), universidades por meio dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação que integravam a REDE e os sistemas de ensino por meio de adesão das secretarias de educação.

O curso do Pró- Letramento seguia de modalidade semi-presencial, com duração de 120 horas e utilizava de material impresso e vídeos. Dividia-se em dois: um curso sobre Alfabetização/Linguagem e outro de Matemática, ambos acompanhados por fascículos com temas vinculados ao curso.

O curso era dinamizado por um professor orientador/ tutor, responsável por um grupo de vinte a trinta professores e os encontros poderiam ocorrer semanal ou quinzenalmente, para discussão dos textos lidos, retomada das atividades realizadas e planejamento das futuras ações.

Para avaliação dos professores cursistas observava-se os seguintes critérios: frequência aos encontros presenciais; realização satisfatória das tarefas previstas em cada fascículo e autoavaliação do professor cursista, considerando o percurso durante o Pró-Letramento, as contribuições do curso e as mudanças em sua prática pedagógica.

Em 2006, deu-se a criação do Movimento Compromisso Todos pela Educação,¹⁵ onde a adesão do MEC expressou-se na incorporação de suas metas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) por meio do Decreto nº 6.094, de 24/4/2007¹⁶.

Este decreto 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”.

Vale ressaltar que o movimento citado começou a ser engendrado no governo Fernando Henrique Cardoso, em 1995, inicialmente por meio do documento “Questões Críticas da educação brasileira: consolidação de propostas e subsídios para ações nas áreas da tecnologia e da qualidade.” Anos mais tarde, o Compromisso amplia o leque de participantes, cumprindo os preceitos equivalentes de responsabilização e controle social a todos.

Ainda em 2006, por meio da Lei nº 11.274/2006, a entrada aos seis anos no Ensino Fundamental e a ampliação dessa etapa para nove anos passou a ser obrigatória, remetendo, mais uma vez o fluxo de políticas voltadas para assegurar a alfabetização no tempo estipulado de oito anos de idade.

Outra política educacional de investimento no processo de alfabetização que merece destaque é o Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER), instituído em 2007. Tratava-se de um curso de formação continuada para professores das séries iniciais complementando as ações já em desenvolvimento pelas secretarias de educação. Era realizado na modalidade de Ensino Semipresencial e na perspectiva da formação contínua em serviço, mesclando atividades de estudo individual, apoiadas por cadernos de estudo e reuniões quinzenais (Sessões Presenciais Coletivas).

Neste programa, o professor deveria ser capaz de elaborar o diagnóstico do seu desempenho, determinar diretrizes pedagógicas apropriadas, criar situações favoráveis à reflexão sobre a linguagem e o mundo social, favorecer o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos criando redes de aprendizagem.

Ainda em 2007, foi criado pelo Governo do Estado do Ceará, tendo sua experiência pioneira no município de Sobral em 2001, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Este, embora não tenha recebido menção nos documentos do PNAIC, possui algumas

15 Movimento da sociedade civil brasileira, fundado em 2006, com a missão de contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. Sob iniciativa desse movimento, com algumas parcerias, foi realizada, em 2012, a Prova ABC com objetivo de traçar um diagnóstico da alfabetização dos alunos nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O exame avaliou 54 mil crianças, de 2º e 3º ano de escolas públicas e privadas de 600 municípios de todo o País, concluindo que das crianças que concluíram o 3º ano (2ª série), 56,1% dos alunos aprenderam o que era esperado em Leitura para este nível do ensino, e 42,8% em Matemática, com grande variação entre as regiões do País e as redes de ensino (pública e privada).

¹⁶ 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.

características nos permitem afirmar sua influência na consolidação da política nacional do PNAIC.

Além dessas características observadas, encontramos no texto da Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados¹⁷ da Área XV, escrito por Ana Valeska Amaral Gomes, em março de 2013, a afirmação da experiência do PAIC como influência na formulação do PNAIC.

Por consideramos, de extrema valia esse texto, fizemos um recorte do capítulo 3 que versa sobre isso e disponibilizamos em anexo.

O PAIC foi instituído por meio da Lei nº 14. 026, de 17 de dezembro de 2007 e trazia em seus art. 2º e 3º, a seguinte redação:

Art.2º O Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, tem por finalidade o estabelecimento de condições necessárias, para que todos os alunos cearenses cheguem ao 5º ano do Ensino Fundamental sem distorção de idade, série e com o domínio das competências de leitura, escrita e cálculo adequados à sua idade e ao seu nível de escolarização. Parágrafo único. Para maior garantia do cumprimento de seus objetivos, o Programa, deverá, inicialmente, garantir a aquisição, por todas as crianças de 7 (sete) anos, das competências de leitura e escrita esperadas nesta idade. Art.3º O Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, é estruturado nos seguintes eixos: I - Educação Infantil; II - Gestão Pedagógica – Alfabetização e Formação de Professores; III - Gestão da Educação Municipal; IV - Formação do Leitor; V - Avaliação Externa de Aprendizagem. Art.4º Para maior agilidade e eficiência das atividades desenvolvidas no âmbito do Programa, fica a Secretaria da Educação autorizada a firmar acordos de cooperação técnica e financeira com os municípios cearenses, com universidades públicas e seus institutos ou fundações universitárias de pesquisa e pós-graduação e, ainda, com instituições de fomento à pesquisa.

Podemos listar algumas semelhanças observadas entre o PAIC e o PNAIC que nos levaram a perceber sua influência: 1- garantia da alfabetização até sete anos de idade (o PNAIC amplia a alfabetização até oito anos); 2- a estruturação do programa pontuando no eixo da Gestão pedagógica a alfabetização e a formação de professores (o PNAIC coloca o eixo da formação continuada para alfabetizadores como ação principal); 3- o eixo da avaliação externa da aprendizagem (o PNAIC suscita a criação da avaliação externa –ANA); e 4- Acordos de cooperação entre a Secretaria de Educação, municípios e universidades públicas(o PNAIC também possui essa estrutura organizacional, porém por se tratar de uma política nacional, tem o MEC na ponta de sua estrutura).

Os documentos do PNAIC não mencionam a experiência do PAIC no Ceará, porém outros estudos seriam necessários para compreensão desta ausência, ou seja, o porquê do PAIC não ter recebido a devida menção.

Outra lei influente foi o então Projeto de Lei - PL 8035/2010,¹⁸ que reforçava, na sua meta de número 5, a necessidade de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.

¹⁷ O texto pode ser lido na íntegra por meio do acesso: < <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/cp13004.pdf>>.

¹⁸ Teve sua redação aprovada e sancionada mais tarde através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014-Plano Nacional de Educação- PNE (2014-2024)

Posteriormente esse projeto foi aprovado e sancionado, dando forma ao novo PNE (2014-2024), onde vemos novamente, na estratégia 5.6, a promoção e estímulo a formação e inicial e continuada apontados cruciais para a alfabetização das crianças no máximo até o terceiro ano.

Concluimos esse capítulo constatando que o PNAIC foi instituído mediante influências políticas nacionais e internacionais e dispomos a seguir, para melhor visualização, as principais políticas nacionais, referentes à formação continuada, que antecederam o PNAIC e que influenciaram sua criação:

Quadro 5: Políticas Educacionais influentes na criação do PNAIC

ANO	POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
1999	Programa Parâmetros em Ação
2001	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)
2005	Pró-Letramento: Mobilização pela qualidade da educação
2007	Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC/ Ceará)
2007	Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER)
2012	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da pesquisa sobre a formação continuada de professores alfabetizadores a partir de 1999.

A seguir passamos a abordar o contexto de produção de texto do PNAIC, onde a política se estrutura e os discursos são produzidos sob influência do contexto abordado aqui.

CAPÍTULO III

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO DO PNAIC

Neste capítulo propomos uma análise documental com vistas a desvelar os discursos predominantes e ideias-chave construídas nos textos do PNAIC, situando também o leitor nos aspectos organizativos da política, na forma de uma produção descritiva- informativa.

O Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído por meio da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012.

A palavra “Pacto” é etimologicamente originária do latim “*pactum*” e significa fazer um trato, um acordo. Exatamente assim que vemos a definição política do PNAIC, na portaria citada: “um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização.” Entretanto, para alcance desse objetivo, a formação continuada de professores alfabetizadores é vista como ação precípua da política educacional.

A corresponsabilização, como já explicado aqui, vem sendo tratada como dever desde a Constituição de 1988. Como exemplo de documento legal que remete ao “Pacto” entre partes na nossa legislação citamos a LDBEN 9394/96, que no seu primeiro artigo aponta o dever do Estado, família e sociedade na educação, tratando-se de um pacto que deve haver entre essas instâncias, e em outro momento vemos o pacto firmado através do regime de colaboração entre União e entes federados.

Essa lógica também está expressa no Caderno de Apresentação no PNAIC de 2012, onde a família é mencionada como um dos fatores contribuintes para a criação de condições favoráveis à aprendizagem, cabendo aos diretores, Coordenadores pedagógicos e professores estabelecerem relações favoráveis com as famílias, acatando suas contribuições e fornecendo as informações e orientações que as ajudem a participar efetivamente da vida escolar das crianças. Se, por um lado, o texto revela entender que a participação da família na vida escolar é crucial para um melhor desenvolvimento do educando, por outro, responsabiliza os atores da escola a promoverem e incentivarem a participação da família.

No pacto firmado entre os entes governamentais, segundo é assumido o compromisso de:

- I- Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática. II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental. III- No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implantação (BRASIL,2012c, p.11).

No PNAIC, sistemas de ensino e seus professores alfabetizadores recebem a incumbência de, durante os três anos iniciais do ciclo de alfabetização, 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 conforme as DCN's para o Ensino Fundamental de nove anos, fixadas por meio da Resolução nº 7, de 14 de dezembro e 2010.

Podemos ver a concepção de alfabetização adotada no Caderno de formação de 2015 ao expressar que estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, lendo e produzindo textos para atender a diferentes propósitos, estabelecendo para isso o período de três anos do ciclo de alfabetização para que a criança compreenda o Sistema alfabético de escrita e que seja capaz de ler e escrever com autonomia textos de circulação social. Ainda assevera que esses objetivos podem e devem ser alcançados com uma boa intervenção didática a ser aprimorada no curso de formação continuada.

O PNAIC delimita por meta a alfabetização até aos oito anos, ao final do 3º ano dos anos iniciais, respaldado na Resolução CNE/CEB 4/2010¹⁹, que determina, no art. 24, inciso II, “foco central na alfabetização ao longo dos 3 (três) primeiros anos do Ensino Fundamental. Daí o enfoque adotado pelo MEC para promover a avaliação desse processo ao final do terceiro ano do fundamental”.

A estipulação dessa idade para alfabetização também está presente na meta 5 do PNE 2014 e na meta 2 do Movimento Todos Pela Educação. Ao pronunciar sobre essa idade, Magda Soares (2010), referenciada nos cadernos de formação do PNAIC, explana que a meta de que aos oito anos cada criança esteja plenamente alfabetizada é não só desejável, mas inteiramente possível, pois depois de vivenciar a Educação Infantil e três anos do Ensino Fundamental, com orientação adequada, as crianças teriam plenas condições de chegar às habilidades fundamentais de alfabetização e de letramento.

Uma análise do texto de Consultoria Legislativa revela que a definição da idade base de 8 anos não foi uma decisão unânime na Câmara dos Deputados, mas com controvérsias. Gomes (2013), autora do texto, relata que na tramitação da MPV 586/2012²⁰, houve emendas parlamentares tanto para fixar a meta para os seis anos de idade quanto para excluir referências à faixa etária e outro grupo ainda que defendia que a meta deveria ser a alfabetização aos sete anos de idade, ao fim do segundo ano do Ensino Fundamental.

A autora ainda narra que a meta do PNAIC recebeu críticas, por parte deste último grupo, ao considerar ser este o caminho mais fácil para executá-lo com êxito, e de alguns especialistas que criticaram a escolha da idade, ao compará-la com o desempenho das crianças alfabetizadas em escolas privadas. Considerou a adoção dessa meta equivalente a colocar os alunos da escola pública numa posição de desvantagem inicial no processo de escolarização. Portanto, mesmo em meio às críticas, conclui a autora que o estabelecimento da meta de alfabetização aos oito anos é uma tentativa do MEC de contemplar a diversidade do País e os diferentes contextos escolares.

Com a proposta da alfabetização até aos oito anos, o PNAIC coloca as crianças dessa faixa etária como grupo principal a ser atendido pela política, remetendo ao direito da aprendizagem para a cidadania. O segundo grupo na qual a política é remetida tange, principalmente, aos Professores alfabetizadores e demais atores envolvidos na formação continuada destes.

Por meio de uma sondagem inicial deparamo-nos com as leis, expostas no quadro a seguir, que serviram de diretrizes para a execução do PNAIC e cadernos de estudo (material de apoio para referencial teórico e prático). Todavia, ao aprofundarmos nossa pesquisa encontramos outros documentos, como Resoluções, Medida Provisória e Portarias, Manual de apresentação da política e “Documentos Orientadores” lançados para os anos de 2014, 2015 e 2016.

¹⁹A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

²⁰Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências.

Compreendemos que o Manual do PNAIC²¹, divulgado em 2012, foi um documento de divulgação e esclarecimento, destinado à sociedade brasileira, sobre a nova política implantada no sistema educacional. Este elucidava também a forma pela qual seria desdobrada, envolvendo os atores participantes do processo.

Quadro 6: Alguns documentos norteadores do PNAIC

Documento	Definição
Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012	Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.
Portaria nº 1485, de 14 de dezembro de 2012	Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa,
Lei n 12.801 de 24 de abril de 2013	Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis n ^{os} 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 09 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001.
Cadernos de formação	Cadernos com orientações teóricas e práticas para os participantes da formação, principalmente Orientadores de estudo e Professores alfabetizadores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora(2016) com base nos documentos do PNAIC.

3.1 Estruturação Política do PNAIC: Discursos do texto

A construção do texto da política iniciou-se em 2012, mediante várias influências, como visto no capítulo anterior. Percebe-se, na análise dos documentos, que o texto elaborado, com exceção do Manual já citado, destina-se prioritariamente, aos atores envolvidos: equipe de gestão, equipe de formação e cursistas²². Possui ainda objetivos específicos voltados para a organização e a estruturação da política.

Observa-se que os documentos do PNAIC, por se tratar de uma política educacional nacional, foram formulados pelo então Ministério de Educação (e Cultura). Apresentam majoritariamente características de um texto prescritivo (readerly), nos levando a apontar o MEC como prescritor e as secretarias de educação e professores como executores.

²¹Disponível em:< http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>

²²Integram a equipe de gestão: Coordenador Estadual, coordenador Undime, coordenador regional e coordenador local; equipe de formação: coordenador geral da instituição formadora, coordenador adjunto, formadores da instituição formadora, supervisor e orientador de estudo; cursistas: professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos(a partir de 2016).

Contudo, encontram-se espaços nos textos que oportunizam a interpretação e reformulação do texto prescrito, em relação à organização e execução da formação continuada, de acordo com a realidade dos municípios e das necessidades de cada turma de alfabetização, demonstrando a coesão do estilo readerly (prescritivo) e writerly (escrevível).

Mainardes (2006) afirma essa possibilidade do uso dos dois estilos num mesmo texto (a combinação de partes mais prescritivas e partes mais abertas) e a possibilidade de que o estilo de textos políticos iniciais seja diferente do estilo de textos secundários (textos de subsídio, produzidos no decorrer da implementação de um programa ou política).

Nos textos iniciais (Resoluções, Portarias, Manual, Documentos orientadores) percebe-se um discurso puramente prescritivo, no sentido de organizar a política e remontar as incumbências de seus atores envolvidos, porém nos cadernos de formação, os leitores (Professores alfabetizadores) são encorajados a participar ativamente na interpretação do texto e de sua recontextualização.

A título de exemplo do estilo readerly (prescritivo), pontuamos o objetivo central da alfabetização até os oito anos, citado na Portaria que a instituiu. O texto não abre leque para ampliação da idade de alfabetização, independentemente da realidade local, cultural ou social, pois o imperativo do texto define os oito anos de idade como sua meta. Em contrapartida a esse estilo, vimos o estilo writerly (escrevível) presente nos cadernos de formação, ao contemplar a autonomia dada aos professores para interpretar os textos do caderno e planejarem suas aulas, como podemos ver a seguir:

O PNAIC não propõe um método específico, não obstante, apresenta várias sugestões metodológicas. Todo o processo de formação está organizado de modo a subsidiar o Professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades de sua turma e de cada aluno em particular, em função do desenvolvimento e domínio da Língua escrita apresentada por esses alunos, no decorrer do ano letivo. Assim, sugestões de atividades didáticas as mais diversas (situações didáticas, sequências didáticas, projetos didáticos, etc.) são apresentadas ao longo de todo o material de formação (BRASIL, 2015, p. 21).

O texto confere liberdade aos professores em utilizar ou não as sugestões apresentadas. Porém, ao olharmos por outro viés, podem representar também uma forma de induzir o professor à execução do proposto, levando a uma padronização das práticas docentes.

Outro exemplo que podemos dar do texto escrevível nos remete ao espaço de discussão existente, observado por meio de participação em seminário do PNAIC a nível estadual na universidade responsável pelo estado do Rio de Janeiro (UFRJ), em vídeos dos encontros de formação de Coordenadores locais e Orientadores de estudo na universidade formadora e web conferências oferecidas pela instituição formadora. Embora não encontremos referência nos documentos legais sobre isso, pudemos perceber, nesses eventos, discussões que sugeriam temas para estudos posteriores, e até mesmo mudanças na redação e organização das próximas etapas do PNAIC.

Essas sugestões eram levadas à Coordenadora geral do PNAIC do estado, que se encarregava de levar adiante as interposições do grupo. Porém, mesmo aberto este espaço, percebemos que se destinavam, especificamente, aos Coordenadores locais e Orientadores de estudo. Era pequeno o acesso dos Professores alfabetizadores às discussões na

universidade, exceto quando participavam a convite para compartilhamento de experiências; e, como vimos no ano de 2016, por meio das web conferências destinadas aos Orientadores de estudo e professores. Como a presença dos professores alfabetizadores no campo da universidade, se fazia em momentos estanques, era demandando que seus Coordenadores locais ou Orientadores de estudo os representassem na maioria das vezes.

Ainda a título de exemplo das intercorrências e possibilidades de reescrita do texto, demonstramos adiante o trecho do documento orientador do ano de 2016, que enfatiza a inclusão dos Coordenadores pedagógicos neste ano, sob solicitações feitas ao MEC:

A extensão da formação aos Coordenadores pedagógicos responde a avaliações e demandas feitas ao MEC e é um reconhecimento da função desse profissional, eminentemente comprometida com os resultados de aprendizagem da escola e responsável, junto à direção, pela preparação de um clima organizacional motivador e propício ao convívio e à construção de conhecimento (BRASIL, 2016, p. 7).

Para alcance dos objetivos prescritos no artigo 5º da Portaria nº 867/2012, de alfabetização dos estudantes dos sistemas públicos em Língua Portuguesa e matemática até o final do 3º ano de escolaridade, redução da distorção idade-série, melhoria do IDEB e definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental pelo MEC, quatro eixos de atuação são demarcados: 1- Formação continuada para os Professores alfabetizadores e Orientadores de estudo; 2- Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3- Avaliações sistemáticas; 4- Gestão, controle social e mobilização.

Para melhor compreensão destes eixos de atuação do PNAIC, expomos o quadro explicativo a seguir:

Quadro 7 (continua): Síntese dos eixos de atuação do PNAIC

Eixo de atuação	Aspectos Relevantes
I- Formação Continuada de Professores Alfabetizadores	Curso presencial de dois anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, com base no programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros são ministrados por Orientadores de estudo.
II- Materiais Didáticos e Pedagógicos	Conjunto de materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.

Quadro 7 Continuação

III- Avaliações	Baseadas em três componentes: Avaliação Processual-desenvolvida e realizada continuamente pelo professor junto aos educandos; Sistema informatizado (Plataforma SIMEC)- preenchido pelos professores (dados sobre Provinha Brasil e aspectos da turma) e Avaliação Externa Universal para alunos do 3º ano através da Avaliação Nacional de alfabetização (ANA).
IV- Gestão, Controle Social e Mobilização	Arranjo Institucional para gestão do Pacto formado por quatro instâncias: um comitê gestor nacional; uma coordenação institucional em cada estado, 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; coordenação municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede. Destaca-se a importância do sistema de monitoramento que será disponibilizado pelo MEC, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto. Por fim, ressalta-se também a ênfase 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.

Fonte: Livro do PNAIC: Brasil do futuro com o começo que ele merece (BRASIL, 2012c, p.12-13).

Dentre esses eixos, como já dito, a formação continuada dos professores é considerada a principal, denotando claramente a tentativa do Estado de criar procedimentos hegemônicos e regulatórios da prática docente, colocando os tais como responsáveis para as melhorias da qualidade ensino. A formação continuada é tomada, assim, como “panacéia” para a problemática do analfabetismo ao ser colocada como responsável para a resolução do problema por meio da capacitação docente.

Na esfera educacional vemos que a questão da qualidade encontra-se baseada no desempenho dos alunos nas avaliações externas, contribuindo para manutenção da cultura da performatividade.

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meio de controle, atrito, mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção (BALL, 2002, p. 04).

Observamos assim, que a cultura da performatividade exerce esse papel no âmbito político, colocando o professor como o protagonista do “bom” ou “mau” desempenho da turma em que atua. E utiliza julgamentos sobre o desempenho dos alunos e docentes como mecanismo para o controle da reforma da educação.

A organização dessa formação segue as características de um modelo “em cascata” conforme aponta Gatti e Barreto (2009), no qual um primeiro grupo de profissionais é “capacitado” e transforma-se em “capacitador” de um novo grupo que, por sua vez, capacita um grupo seguinte.

Dentre os diversos atores da formação do PNAIC, ressalta-se a atuação da Instituição formadora (Universidades públicas vinculadas), que é responsável pela formação dos Orientadores de estudo, os quais, por conseguinte, formam os professores alfabetizadores nas redes de ensino.

Os Orientadores de estudo são professores da rede de ensino selecionados para ministrar os encontros de formação e tem por atribuições:

[...]Ministrar o curso de formação, acompanhar a prática pedagógica dos Professores alfabetizadores cursistas, avaliar sua frequência e participação, manter registro de atividades dos Professores alfabetizadores cursistas junto aos educandos e apresentar relatórios pedagógicos e gerenciais das atividades referentes à formação dos Professores alfabetizadores cursistas (BRASIL, 2012c, p. 25).

Já os Professores alfabetizadores são os que lecionam em turmas de primeiro, segundo ou terceiro ano do Ensino Fundamental ou em classes multisseriadas ou multietapas. O diagrama a seguir possibilita uma visualização do organograma institucional geral:

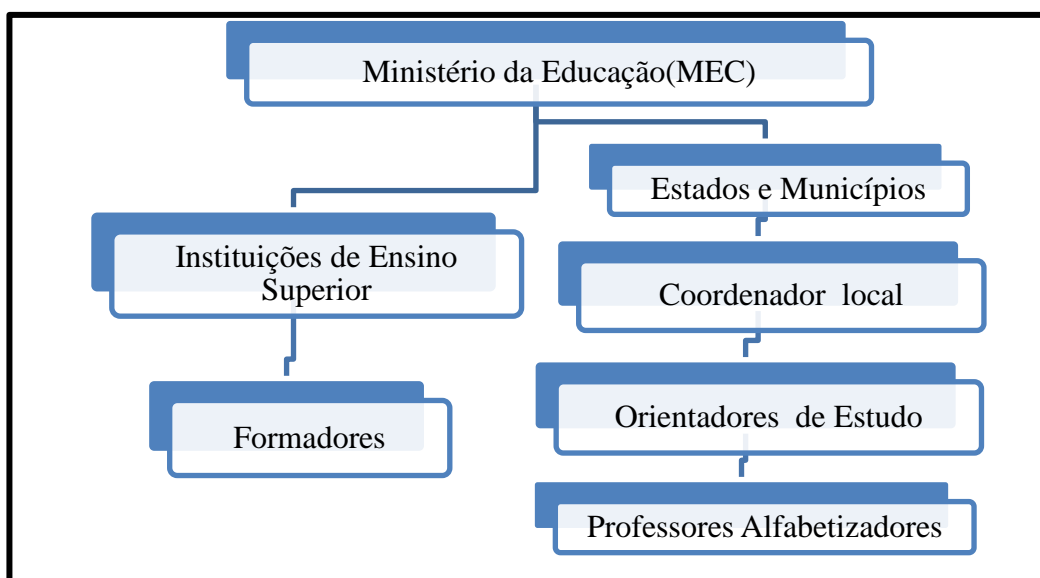


Figura 1: Organograma Institucional do PNAIC

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2016) com base nos documentos do PNAIC.

Explicitando o diagrama, podemos ver que o Ministério da educação é o responsável pela gestão, controle e mobilização do PNAIC. Por representar o Estado, assume a responsabilidade de gerir as ações do PNAIC e conferir resultados da política por meio da aplicação das provas externas, demonstrando mais uma vez o Governo como regulador e controlador da política implantada.

Como agentes da formação, pode-se ver na Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, art.7º, situam-se a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), o FNDE, as instituições de Ensino Superior (IES) e as secretarias de Educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

O organograma clarifica, com base na resolução, a existência de dois atores segmentados: formuladores e executores da política. Ao MEC/SEB, juntamente às IEs, é conferida a definição dos conteúdos, metodologias, monitoramento das formações e fornecimento de recursos, como mostramos a seguir:

São atribuições e responsabilidades dos agentes da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: I- da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação- SEB/MEC: a) definir junto às instituições de Ensino Superior (IES), o conteúdo da Formação; b) articular os agentes envolvidos e promover, em parceria com as IES, a formação dos Orientadores de estudo e dos Professores alfabetizadores nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto; c) fornecer às redes de ensino que aderirem às ações do Pacto os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias; d) desenvolver e transferir metodologia para monitoramento e avaliação da Formação; II - do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE: a) efetivar o pagamento mensal das bolsas concedidas pela SEB/MEC(...); III- das instituições de ensino superior (IES): a) realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação; b) selecionar os formadores que ministrarão o curso de formação aos Orientadores de estudo; c) certificar os Orientadores de estudo e os Professores alfabetizadores que tenham concluído a Formação (BRASIL. Resolução CD/ FNDE nº4, 2013, art.15º).

Já a execução fica a cargo das secretarias de educação estaduais e municipais, e mais especificadamente do professor, como contido nas atribuições do Professor alfabetizador:

[...] a) dedicar-se ao objetivo de alfabetizar todas as crianças de sua(s) turma(s) no ciclo de alfabetização; b) analisar os textos propostos nos encontros da Formação, registrando as questões a serem discutidas nos encontros posteriores; c) realizar em sala de aula as atividades planejadas nos encontros da Formação, registrando as dificuldades para debate nos encontros posteriores; d) colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e à formação; e) planejar situações didáticas utilizando os recursos didáticos disponibilizados pelo Ministério da Educação; f) aplicar as avaliações diagnósticas registrando os resultados no SisPacto ou utilizando outra forma pactuada previamente com seu respectivo orientador de estudo (BRASIL. Resolução CD/ FNDE nº4, 2013, art.15º, inciso VII).

Ainda no que tange à organização institucional, cada estado conta com uma equipe de gestão, uma equipe de formação e o público alvo de Professores alfabetizadores e Coordenadores pedagógicos. No quadro a seguir, expomos um resumo das atribuições dos participantes da formação:

Quadro 8 (continua): Atribuições dos participantes do PNAIC

Participantes	Função	Atribuições
Equipe de Gestão	Coordenador estadual	Responsável pelo monitoramento, avaliação e replanejamento das ações do PNAIC no âmbito do Estado. Deve buscar o diálogo, definir metas, articular-se com as instituições formadoras e coordenar o processo de discussão e disseminação das ações do Pacto, em parceria com os demais coordenadores, propondo soluções para as dificuldades identificadas no Estado
	Coordenador Undime	Em parceria com o Coordenador Estadual deve monitorar, avaliar e replanear as ações do PNAIC e contribuir para o estabelecimento e cumprimento das metas de alfabetização e letramento no âmbito dos municípios.
	Coordenador Regional	Juntamente com o Coordenador estadual e os demais coordenadores regionais, deverá realizar o monitoramento, avaliação e replanejamento das ações do PNAIC. Será responsável também pela interlocução com as instituições formadoras e os coordenadores locais para identificar escolas para acompanhamento <i>in loco</i> dos trabalhos.
	Coordenador Local	Supervisionar o desenvolvimento do programa nas escolas de seu território, por meio de visitas periódicas para o monitoramento do PNAIC com o intuito de sugerir às instituições formadoras possibilidades de apoio especial às escolas mais vulneráveis.
Equipe de formação	Coordenador geral da Instituição formadora	Articular e monitorar o conjunto das atividades necessárias ao desenvolvimento da formação; coordenar ações pedagógicas, administrativas e financeiras, responsabilizando-se pela tomada de decisões de caráter administrativo e logístico, incluindo a gerência dos materiais e a garantia da infraestrutura necessária para o desenvolvimento da formação.
	Coordenador adjunto	Coordenar a implementação da formação e as ações de suporte tecnológico e logístico; substituir o coordenador-geral nos impedimentos deste.

Quadro 8 Continuação

	Formadores da Instituição formadora	Planejar e avaliar as atividades da Formação; ministrar a Formação aos Orientadores de estudo; acompanhar as atividades dos Orientadores de estudo junto aos Professores alfabetizadores, entre outras conforme pode-se aferir na resolução acima.
	Supervisor	Coordenar e acompanhar as atividades pedagógicas de capacitação e supervisão dos Orientadores de Estudo; entre outras conforme pode-se aferir na resolução acima
	Orientador de Estudos	Acompanhar a prática pedagógica dos cursistas do PNAIC bem como buscar, junto às instituições formadoras, aos professores da rede e na Internet, recursos e estratégias didáticas que levem à resolução de problemas detectados nas escolas.
Público-alvo	Professores alfabetizadores	Planejar e executar ações pedagógicas visando ao acompanhamento do progresso da aprendizagem de cada aluno em sua turma. Precisar ainda, compreender a importância de sua intervenção e da organização do tempo pedagógico para criar atitudes e rotinas de valorização da Leitura, da Escrita e da Matemática, em todos os componentes do currículo.
	Coordenadores pedagógicos	Participar das discussões relacionadas aos materiais e à formação do PNAIC. Deve, também, organizar o ambiente da escola, criando um clima propício à alfabetização, à cooperação e ao convívio; acompanhar o progresso da aprendizagem das turmas da sua escola; e auxiliar os professores na definição de estratégias pedagógicas e seleção de materiais e tecnologias para atender às necessidades de aprendizagem de cada turma.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos documentos do PNAIC

Ressaltamos que houve uma alteração significativa em 2016, ao incluir a figura do Coordenador pedagógico. Explicitamos melhor essa mudança no tópico 3.4.

Todos os participantes do PNAIC têm direito à certificação pela universidade formadora e garantia de bolsa de estudo (exceto na condição de ouvinte), provinda do FNDE, porém com valores bastante distintos, deixando clara a hierarquia e a distinção entre cargos, conforme vemos na Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013, ao mencionar os valores da bolsa no início da implantação do PNAIC, no seu art. 17º :

A título de bolsa, o FNDE pagará aos participantes, mensalmente e durante a duração do curso da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, os seguintes valores: I - ao coordenador-geral da IES: R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais); II - ao coordenador-adjunto da IES: R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais); III - ao supervisor da IES: R\$ 1.200,00 (mil e duzentos

reais); IV - ao formador da IES: R\$ 1.100,00 (mil e cem reais); V - ao coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios: R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais); VI - ao orientador de estudo: R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais); e VII - ao professor alfabetizador: R\$ 200,00 (duzentos reais).

O acompanhamento e monitoramento das ações de formação são feitas pela plataforma SISPACTO, que integra o Sistema Integrado de Monitoramento, execução e controle (SIMEC). Esse sistema pode ser acessado via internet e funciona como ferramenta de análise e acompanhamento das ações pelos participantes, seguindo o organograma institucional.

Por meio desse sistema todos os agentes envolvidos (coordenadores e formadores das universidades conveniadas, Coordenadores, Orientadores de Estudos e Professores cursistas) podem acompanhar as ações do PNAIC.

Dentro do SISPACTO destacam-se dois itens: Um referente à avaliação complementar e outro de tarefas (atividades obrigatórias). Essas avaliações têm uma relação direta com as bolsas de estudo, pagas pelo Sistema Geral de Bolsas do FNDE.

Esse sistema, exemplifica o exposto por Ball (2002), ao afirmar que a cultura da performatividade, engendrada pelo sistema neoliberal, é imposta pelo poder governamental, pois por meio desse sistema vemos a criação de um novo modo geral de regulação menos visível para o público em geral.

3.2 A formação Continuada

O ideal de formação continuada proposta no PNAIC e inferido em seus textos transmite a ideia de formação partindo das vivências práticas de sala de aula, realizada por meio da troca de saberes e da experiência. Supera assim, o apontamento de Imbernón (2009) ao ponderar que “atualmente são oferecidas formações continuadas, porém pouco inovadoras, e que mantêm caráter transmissor, com supremacia da teoria descontextualizada sobre a prática”, nos levando a afirmar mais uma vez essa política caminhando rumo ao modelo do que chamamos de novas tendências de formação, como no exemplo:

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, 2012a, p. 27).

Porém, mesmo admitindo a construção de saberes por meio da troca, percebe-se que o texto propõe um modelo clássico de formação. Pautados na concepção Candau (1996), podemos contextualizar a formação do PNAIC dentro da perspectiva clássica/tradicional de formação, pois se trata de uma ação promovida pelo Governo Federal, desencadeada nos municípios, vinculada às universidades sob oferta de um curso presencial. Isto fica claro quando o texto admite um espaço externo à escola para o lócus da produção de conhecimento,

pois coloca a escola como um espaço destinado à prática, onde se aplicam conhecimentos científicos e se adquire experiência profissional, com o aporte de “pacotes de formação” que não levam em conta o ciclo de vida profissional.

Conquanto, mesmo recebendo características, predominantemente do modelo clássico, podemos perceber, com base em Nóvoa (1991), que a formação do PNAIC também possui alguns aspectos que nos permitem visualizá-la adentrando o modelo construtivista de formação. Por exemplo, pudemos averiguar no texto (e corroborar na prática observada) que as necessidades dos professores (situações problemas) são objeto de reflexão para a elaboração das práticas docentes.

A percepção de características que nos levam a apontar a formação do PNAIC dentro do modelo clássico, mas também aproximada da nova tendência de formação, é explicada por Nóvoa (1991, p.20) ao expor que “as estratégias de formação continuada são necessariamente híbridas, apelando segundo uma coerência própria e contextualizada a diferentes contributos teóricos metodológicos.” Por conseguinte, nos leva à compreensão de que mesmo existindo modelos diferenciados, eles não ocorrem em seu estado puro, porém admitem interfaces.

Os encontros de formação são organizados pelas Secretarias de Educação de cada município participante do pacto, cabendo a estas a definição de horários e dias do curso, desde que atendam à carga horária mínima estabelecida no ano de execução, sendo admissível a constituição de turmas mistas, juntando professores de municípios próximos em caso de haver menos que 10 (dez) Professores alfabetizadores no município ou localidade.

Os objetivos dessa formação são amplos e complexos, e perpassam, conforme prescrito no Caderno de formação do Professor (BRASIL, 2012b, p. 31):

1. Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;
2. Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento;
3. Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
4. Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
5. Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
6. Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;
7. Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
8. Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças[...].

Encontramos dentro desses objetivos, as seguintes palavras-chave, que se expressam nos conteúdos do curso: 1- Alfabetização no contexto do letramento; 2- Currículo; 3- Direitos da aprendizagem; 4-Avaliação; 5- Estratégias de inclusão; 6- Conhecimento dos recursos didáticos distribuído pelo MEC para eventual utilização nas escolas; 7- Planejamento; 8-

Organização de rotina da alfabetização e de diferentes agrupamentos; 9- Criação de ambiente alfabetizador; 10- Entendimento da consciência fonológica e gráfica; 10- Jogos e brincadeiras na alfabetização e 11- Integração de diferentes componentes curriculares na alfabetização. Cabe ressaltar que enfatiza a proposta da alfabetização na perspectiva do letramento.

Fica clara a intenção do MEC de oferecer ao professor subsídios que permitam a ampliação e aprofundamento dos seus conhecimentos sobre alfabetização, interdisciplinaridade e inclusão como princípio fundamental do processo educativo, subsidiando o professor, com materiais didáticos e literários, enfatizando a utilização do material distribuído pelo MEC como ferramenta de trabalho docente.

Dentro dessa formação continuada, seis princípios são expressos como aporte para alcance dos objetivos da formação (BRASIL, 2015, p. 26-27): Prática da reflexividade, mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração.

Esses “princípios” são explicados por Ferreira e Leal (2010 *apud* BRASIL, 2012, p. 12) como as habilidades e conhecimentos necessários para o fazer pedagógico e que podem ser aprimoradas nas formações continuadas, tendo em vista a realidade da sua prática profissional e o envolvimento do professor de maneira satisfatória.

O quadro a seguir traz a descrição de cada princípio:

Quadro 9 (continua): Explicação dos Princípios de Formação Continuada

Princípios da formação continuada	Descrição
Prática da reflexividade	Pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas.
Mobilização dos saberes docentes	Tem por premissa que os profissionais que estão vivenciando a formação continuada já possuem um saber sobre a sua profissão. O processo formativo precisa ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado.
Constituição da identidade profissional	Efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação.
Socialização	Operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares.
Engajamento	Privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão.

Quadro 9 Continuação

Colaboração	Para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Através da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento.
-------------	---

Fonte: Caderno de Apresentação 2015, p. 26-27.

A metodologia do curso propõe estudos teóricos e atividades práticas, tendo como referência os livros e materiais didáticos e pedagógicos fornecidos pelo Ministério da Educação. Sobre esta questão Imbernón (2009) sugere que deve haver equilíbrio entre a teoria e a prática, potencializando uma nova cultura formadora e gerando com essa, novos processos na teoria e prática, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias.

O texto do PNAIC ainda ressalta que para desenvolvimento do trabalho alfabetizador deve-se considerar que:

1. O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2012a, p. 27).

Com enfoque nos planos de aula, a dinâmica do curso propõe o uso de sequências didáticas e avaliação diagnóstica, onde se faz um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, para traçar estratégias que permitam ao aluno aprender efetivamente.

A rotina dos encontros de formação contempla atividades permanentes²³ e outras estratégias formativas, tais como socialização de memórias, vídeo em debate, análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas, análise de atividades de alunos, análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aula, análise de recursos didáticos, exposição dialogada, elaboração de instrumentos de avaliação e

²³Por atividades permanentes apresenta: Leitura para deleite: leitura de textos literários, com conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade; 2. Tarefas de casa e escola e retomada, em cada encontro, do que foi proposto no encontro anterior, com socialização das atividades realizadas; 3. Planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro; 4. Estudo dirigido de textos, para aprofundamento de saberes sobre os conteúdos e estratégias didáticas. (BRASIL, 2012, p.32)

discussão de seus resultado e, por fim, avaliação da formação. O detalhamento dessas estratégias podem ser vistas no anexo 2 deste trabalho.

Por material de estudo para aporte teórico e prático, cadernos de estudo foram distribuídos impressos aos Orientadores de Estudo e Professores alfabetizadores nos anos de 2013 e 2014 e contemplaram a alfabetização em língua portuguesa e matemática, incluindo aspectos pertinentes ao currículo, inclusão e recursos pedagógicos.

Percebemos também uma preocupação em adequar o material à realidade das escolas do campo, tendo suas especificidades incorporadas no conteúdo da formação e com a aprendizagem das turmas multisseriadas e multietapas, com caderno específico para estas.

Quanto à avaliação do PNAIC, vemos que incide principalmente sobre o aluno, inclusive a avaliação do professor no curso. Observamos que as tarefas do curso, avaliadas pelo orientador de estudo, na maioria das vezes, constituem atividades que deveriam ser trabalhadas com os alunos. Podemos melhor visualizar no quadro a seguir:

Quadro 10: Avaliações presentes no PNAIC

Avaliação dos alunos no Contexto escolar	Avaliação do Professor Alfabetizador no curso
<ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliações Processuais (realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos. 2. Provinha Brasil (no início e ao final do 2º ano de escolaridade) 3. Avaliação Nacional da Alfabetização- ANA (alunos concluintes do 3º ano) 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Ter frequência aos encontros presenciais (mínimo de 75% de frequência); 2- Realizar as tarefas previstas em cada unidade; 3-Avaliar as crianças e preencher o quadro de acompanhamento de aprendizagem das crianças; 4- Fazer auto avaliação, considerando o percurso durante a formação, as contribuições do curso e as mudanças em sua prática pedagógica; 5- Relatar uma experiência no Seminário Final do Programa.

Fonte: (BRASIL, MEC/SEB, 2012, p. 40)

Com base no quadro acima, percebe-se que a proposta do curso é de um acompanhamento processual da turma pelo professor no âmbito do curso, expressando a ideia da simultaneidade do aprendizado teórico/ prático, tendo por referência e objeto de estudo a própria turma em que leciona o professor cursista.

Embora os documentos do PNAIC discurssem sobre as avaliações externas como responsáveis pelo acompanhamento da aprendizagem, pudemos identificar no Documento Orientador PNAIC em ação 2016, aspectos que utilizavam o resultado da prova ANA para

impor juízo de valor à atuação docente expresso na “valorização docente” e “reconhecimento de esforços”, melhor esclarecido no tópico 3.4 deste trabalho.

Ainda para avaliar e acompanhar o processo de formação do PNAIC, o MEC realiza o monitoramento via Internet por meio do sistema SisPacto, já mencionado aqui.

3.3 O PNAIC e a organização da escola em Ciclos

No documento intitulado “Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos direitos da aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental”, o MEC descreve que “o direito da criança de aprender a ler e a escrever, mediatizados pelo professor, é essencial para a evolução da vivência cidadã”, e enfatiza que o aluno deve saber ler para aprender e escrever para seguir a escolarização.

Na educação em ciclos, a primeira etapa do Ensino Fundamental é dividida em blocos pedagógicos: ou seja, o primeiro ciclo, que corresponde aos três primeiros anos, (1º, 2º e 3º ano) e o segundo ciclo, que corresponde aos outros dois anos.

Neste sistema, o aluno não fica reprovado porque a avaliação é contínua e ultrapassa o ano letivo, já na educação seriada, cada ano equivale a uma série e, portanto, o aluno que não dominou o conteúdo, fica retido e refaz o mesmo conteúdo no ano letivo seguinte.

Mainardes (2007) explica que a proposta do ciclo defende a substituição da avaliação somativa pela avaliação formativa e diagnóstica, sendo as informações oriundas da avaliação utilizadas para subsidiar a realimentação do ensino para a garantia da continuidade da aprendizagem. O autor ainda esclarece que mesmo implicitamente, os ciclos de aprendizagem valorizam métodos de ensino nos quais os alunos são mais ativos e autorregulados (abordagem centrada na criança).

A atenção dada ao Ciclo de Alfabetização deve-se à concepção de que esse período é considerado fundamental para assegurar a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, e também à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares obrigatórios. Daí, a explicação para a realização de uma prova externa ao término do ciclo de alfabetização (3º ano de escolaridade), como é o caso da Prova ANA, para aferir a consolidação desses saberes.

O ciclo de alfabetização passou a ser a prioridade devido aos dados sobre os índices de analfabetismo e de baixa proficiência dos estudantes brasileiros nas habilidades de leitura e escrita, fomentando um debate curricular relativo ao Ensino Fundamental que abrangesse os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), em Linguagem (Língua Portuguesa, Educação Física e Arte); Matemática; Ciências Humanas (História e Geografia); Ciências da Natureza.

Encontramos referências sobre a organização em ciclos também na LDBEN 9394/96 e Lei nº 11.274/ 2006, os quais se expressam como referência na política do PNAIC.

A interrupção nas séries iniciais está expressa na LDBEN 9394/96, no seu art. 32, onde vemos nos parágrafos primeiro e segundo, ser facultativo aos sistemas de ensino desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos e que os estabelecimentos que utilizassem progressão regular por série poderiam adotar no Ensino Fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. Destarte, na LDBEN é facultativa a organização em ciclos, mas a lei aponta a possibilidade desse modo de organização.

A partir da Lei nº 11.274/ 2006 que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove), visando à inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, a matrícula no primeiro ano de escolaridade passou a ser obrigatória aos seis anos de idade (concluídos antes de 31 de março do ano de matrícula).

O art. 30 da lei citada orienta que os três anos iniciais devem ser voltados para a alfabetização e o letramento, envolvendo as diversas formas de expressão e considerados um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial interrupto, mesmo que o sistema de ensino adote o regime seriado:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I - a alfabetização e o letramento; II - 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; III - 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. § 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2006, art. 30).

Os cadernos de formação do PNAIC fazem menção à organização por ciclo, abordando que, para o alcance da alfabetização até aos oito anos de idade, é necessário o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, a fim de garantir que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas sejam consolidados nos dois anos seguintes. Ainda aponta que a criança deve ter o domínio da escrita alfabética, fazendo uso desse sistema em diversas situações comunicativas.

Lamentavelmente, o ciclo de alfabetização tem seu significado com frequência confundido com a “aprovação automática”, recebendo questionamentos e críticas por parte de alguns profissionais. Porém, de acordo com a lei citada acima, no modelo por ciclo a repetência é claramente vista como prejudicial, principalmente nas turmas de primeiro e segundo ano.

A proposta de ciclo representa a superação da avaliação presente no sistema seriado que enfatiza para aprovação ou reprovação o quanto o aluno aprendeu com base apenas nos objetivos propostos. Essa proposta também é apontada como uma forma indireta de combater a evasão através da não retenção.

3.4 A Formação ao longo dos quatro anos: Mudanças no texto

Diante da leitura dos textos do PNAIC, produzidos nos seus quatro anos de execução, percebe-se que algumas alterações foram efetivadas ao longo do processo de reformulação da formação continuada, ganhando novas redações e estratégias de execução. Para melhor

compreensão dos aspectos principais de cada ano da formação, resumimos alguns aspectos que consideramos pontuais no quadro a seguir:

Quadro 11 (continua): Aspectos das formações nos quatro anos de execução

Ano do curso	Foco/ Componente curricular	Público principal	Carga Horária/ Modalidade	Material disponibilizado para os cursistas
2013	Linguagem (Alfabetização em Língua Portuguesa)	Professores do Ensino Fundamental	120 horas Presencial	36 Cadernos de Formação de Professores alfabetizadores, sendo: <ul style="list-style-type: none"> • 8 unidades de cada ano (1º, 2º e 3º anos); • 8 unidades de cadernos do campo; • 1 cadernos de apresentação do programa; • 1 caderno de Formação de professores • 1 caderno de Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões • 1 caderno de Educação Especial, além de uma bibliografia de apoio, com os textos disponíveis para consulta. • Materiais didáticos distribuídos pelo MEC também usados na formação: jogos de alfabetização, acervos do PNBE, acervos do PNLD/ Obras Complementares, livros didáticos
2014	Alfabetização Matemática.	Professores alfabetizadores	160 horas Presencial (Acréscimo de 40 horas, que deverão ser dedicadas às atividades de reforço dos conteúdos de Linguagem, presenciais e não presenciais)	12 cadernos ao total sendo: <ul style="list-style-type: none"> • 8 unidades de formação, • 1 unidade de apresentação, • 2 unidades de referência em educação matemática no campo e educação matemática inclusiva, • 1 caderno de Jogos (acompanha livro de encarte).
2015	Gestão Escolar, Currículo, A Criança do Ciclo de Alfabetização e interdisciplinaridade.	Professores alfabetizadores	80 horas Semipresencial	12 cadernos ao total sendo: <ul style="list-style-type: none"> • 1 caderno de apresentação; • 1 caderno de princípios de gestão e a organização do ciclo de alfabetização • 10 cadernos de formação.

Quadro 11 Continuação

2016	O conteúdo a ser trabalhado deve atender às especificidades locais, a partir do diagnóstico das escolas da rede da UF na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), Prova Brasil, Prova Brasil e outras avaliações conduzidas pelas unidades federadas, municípios ou pelas próprias escolas.	Professores alfabetizadores e Coordenadores pedagógicos	100 horas semipresencial	Não houve encaminhamento de material pelo MEC. As redes poderiam dar continuidade a programas e materiais próprios, podendo, caso desejem, aderir ao Pacto com a manutenção de seus projetos. Os cadernos produzidos em 2015 e não utilizados durante a formação poderão compor os temas da formação em 2016, fortalecendo a perspectiva interdisciplinar e a articulação entre os diferentes componentes curriculares
------	---	---	--------------------------	---

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base no Documento Orientador das ações de formação de 2013, 2014, 2015 e 2016.

A primeira alteração, e mais marcante, tratou da extensão da formação prevista inicialmente para ocorrer nos anos de 2013 e 2014, tendo edição ampliada para 2015 e 2016, prosseguindo sem prazo para encerramento. Também previa uma formação na modalidade presencial, que de fato foi realizada nos dois primeiros anos de execução, porém a partir de 2015 adotou-se a modalidade semipresencial.

É possível perceber ainda que no início da política, o curso de formação continuada previa quatro cursos separados por ano de escolaridade de atuação dos professores, inclusive com uma gama de produção de cadernos de formação destinados a esse fim.

Serão ofertados quatro cursos em turmas distintas: um curso para professores do ano 1 do Ensino Fundamental, um para os docentes no ano 2, um para os professores do ano 3 e um para docentes de turmas multisseriadas. Quando o número de docentes de um dos anos for muito pequeno, as turmas poderão ser constituídas de professores de diferentes anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012c, p.24).

Este modo de enturmação não foi prescrito nos anos posteriores, sendo retirada essa diretriz dos textos orientadores. Também não houve mais a produção de cadernos de formação destinados a professores atuantes em séries diferenciadas.

A carga horária, ao longo dos quatro anos de formação também sofreu mudanças significativas. Em 2014 houve um acréscimo de 40 horas, justificado para dedicação às atividades de reforço dos conteúdos de Linguagem, presenciais e não presenciais.

No entanto, em 2015, recebe uma configuração diferenciada com redução da carga horária pela metade, justificada pelo cenário político e econômico do país²⁴. Cabe ressaltar que em 2015, o curso foi reiniciado apenas no final de ano levando a formação a acontecer na modalidade semipresencial. Também não houve impressão e distribuição dos cadernos de formação, ficando estes disponíveis para download no web site do PNAIC.

O retardamento do retorno do curso em 2015 asseverou a influência que as políticas educacionais sofrem devido aos vínculos econômicos, políticos e sociais. Em outras palavras, a execução da política no ano de 2015, com as dificuldades citadas acima, exemplificam que os embates de ordem do capital ditam as regras de funcionamento e execução das políticas educacionais.

Em 2016, ainda em consequência do cenário político econômico do país, permaneceu a modalidade semipresencial, sendo outra vez reiniciado somente no fim do ano e sem fomento de novos cadernos de formação ou distribuição de materiais de apoio.

Mais um aspecto que merece destaque trata da inclusão dos Coordenadores pedagógicos em 2016 como público alvo da formação continuada. Entre parênteses, a não participação desses foi o fator responsável pela crítica embutida na hipótese dessa pesquisa, resultante das observações no campo, durante as quais foi constatada uma disparidade entre os discursos de professores e de Coordenadores pedagógicos na rede estudada.

Referente aos anos de 2013 a 2015, não constatamos menção à participação dos Coordenadores pedagógicos nos textos do PNAIC, exceto, conforme se lê na Portaria nº1.458 de 14 de dezembro de 2012, ao explicitar que poderiam participar do curso de formação, com recebimento da bolsa de estudo, somente os que lecionassem em turmas do 1º, 2º, 3º ano ou em turmas multisseriadas e constassem do censo escolar disponível no momento da constituição da turma de Professores alfabetizadores, sendo possível também a participação com direito à bolsa de estudo na condição de orientador de estudo.

Entretanto, a participação dos Coordenadores pedagógicos, sem o atrativo da bolsa de estudo, acabava pouco interessando a estes, inclusive no município pesquisado onde ocorre em horário extra ao da jornada de trabalho.

Observamos que a função do Coordenador pedagógico era enfatizada no Caderno de formação de 2012, mencionando suas atribuições e a relevância da sua atuação junto aos docentes, mas pouco era viabilizada ou prescrita a sua participação na formação continuada do PNAIC. Na citação a seguir, pode-se ver o Coordenador pedagógico citado como ator presente no processo de planejamento por meio do diálogo com os professores:

Em suma, para que de fato as aprendizagens sejam garantidas, é necessário investir no planejamento, concebendo que as ações de planejar: orientam a intervenção pedagógica e possibilitam maior articulação dos conhecimentos desenvolvidos nas diferentes etapas de escolaridade; evitam a improvisação desnecessária; permitem aos educadores avaliar seu processo de trabalho e

²⁴Em 2015, o Brasil vivenciou um período crítico na economia marcado por desafios da situação fiscal, queda no PIB nacional, descredibilidade econômica internacional, aumento de impostos e cortes de investimentos, aumento de taxa de desemprego para 8,7%, segundo os dados do IBGE, colocando em xeque as conquistas sociais dos últimos 20 anos. Em 2016, a situação permaneceu crítica, asseverada pela crise política que culminou no impeachment da então presidente Dilma Rousseff.

possibilitam o diálogo dos docentes com seus pares e com a coordenação pedagógica (BRASIL, 2012a, p.12).

Contudo, esse texto mostrava-se discrepante ao destacar a função dos Coordenadores pedagógicos sem considerar a participação destes na formação continuada, pois a única referência que se fazia à participação do Coordenador pedagógico nesta formação estava ligada a critérios para participação e recebimento da bolsa de estudo. O discurso do texto não remetia qualquer incentivo à participação dos coordenadores, nem mesmo na condição de ouvinte, aludindo importância à formação destes em contribuição aos objetivos do PNAIC.

No “Caderno de Apresentação de 2012: Formação do Professor alfabetizador” é prescrita a constituição de duas equipes de trabalhos: Uma equipe de gestão central e uma equipe nas escolas²⁵ para a participação conjunta entre equipes pedagógicas e professores.

Com uma leitura atenta, pode-se notar que, no mesmo caderno, era colocado a cabo da equipe central (secretarias de educação) o estabelecimento de uma política de formação continuada para docentes, gestores e profissionais de apoio à docência, onde se inclui os Coordenadores pedagógicos, tendo eixo nuclear na teorização da prática docente. No entanto, não versa sobre a efetividade da implantação e acompanhamento da formação sugerida, sendo assim suscetível de não realização.

Não obstante, o Documento Orientador de 2016, resgata a participação dos coordenadores, incluindo-os como público-alvo da formação continuada, ao lado dos Professores alfabetizadores, dispendo direito ao recebimento da bolsa de estudo e certificação. Ainda em 2016, o Coordenador pedagógico passa a ter outras incumbências, além do auxílio aos professores:

O Coordenador Pedagógico participará das discussões relacionadas aos materiais e à formação do PNAIC. Deverá, também, organizar o ambiente da escola, criando um clima propício à alfabetização, à cooperação e ao convívio; acompanhar o progresso da aprendizagem das turmas da sua escola; e auxiliar os professores na definição de estratégias pedagógicas e seleção de materiais e tecnologias para atender às necessidades de aprendizagem de cada turma (BRASIL, 2016.p. 12).

Esse documento ainda insere um tópico nomeado “Valorização dos professores”, o qual explica que a extensão da formação aos Coordenadores pedagógicos é uma resposta a avaliações e demandas feitas ao MEC e um reconhecimento da função desse profissional, eminentemente comprometida com os resultados de aprendizagem da escola e responsável, junto à direção, pela preparação de um clima organizacional motivador e propício ao convívio e à construção de conhecimento.

²⁵A equipe central refere-se à equipe nas secretarias de educação, possui dentre outras incumbências, a de planejar as ações de formação continuada e diretrizes gerais para o funcionamento das equipes das escolas, envolvendo ativamente os docentes e coordenadores pedagógicos. Já a equipe nas escolas conforme o caderno deveria ser formada por diretor, vice-diretor, secretários, coordenadores pedagógicos, bibliotecários, mediadores de leitura, professores, especialistas para atendimento das crianças com necessidades educacionais especiais, dentre outros profissionais que possam colaborar para executar ações relativas ao ciclo de alfabetização.

Outro discurso modificado tratava de critérios para premiação de professores cuja turma obtivesse melhor desempenho com base no resultado das avaliações externas, prevista para 2013, conforme se lê no Caderno intitulado “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: O futuro do Brasil pelo começo que ele merece”, na sua página 13: “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”.

Em 2013 essa redação deu lugar às avaliações externas mencionadas com caráter estrito de verificação de aprendizagem (diagnóstica e de acompanhamento processual), sendo a questão da premiação omitida dos textos nos anos de 2013 a 2015. Porém, em 2016, é retomada de forma pouco explícita, sob o discurso da valorização docente ao referir à possibilidade da inclusão de professores alfabetizadores, com boas experiências, no grupo de Orientadores de Estudo.

O texto traz a ideia do “coaching” e da formação entre pares, valorizando o protagonismo dos bons educadores. Porém, traz sutilmente como premiação do professor com melhor performance a sua inclusão no grupo de Orientadores de Estudo, onde de forma não ingênua, é premiado com a certificação de formador (com uma carga horária maior) e com um aumento significativo no valor da bolsa de estudo nesta função.

Essa valorização, que prestigia Professores alfabetizadores, com boas experiências e protagonismo, reflete a cultura da performatividade mais uma vez presente na política educacional, porém essa cultura é contribuinte para a competitividade e esvaziamento de afeto pela busca do reconhecimento individual, quando não obstante, muda as subjetividades do professor e gera uma nova identidade docente nesse sentido.

Além disso, o documento orientador de 2016 resgata os resultados da prova ANA afirmando que o MEC e o comitê gestor estadual reconhecerão o esforço dos Professores alfabetizadores e dos dirigentes escolares que mais cresceram por meio dos resultados da prova ANA:

Divulgados os resultados da ANA 2016, o MEC e o Comitê Gestor Estadual reconhecerão o esforço dos Professores-alfabetizadores e dirigentes escolares, comprometidos com a elevação dos índices de alfabetização dos estudantes, identificando: I) as 5% que mais cresceram nos níveis medidos pela ANA, reduzindo significativamente o número de alunos nos níveis 1 e 2; II) as 10 escolas de cada UF que têm maior número proporcional de estudantes no nível 4 da Leitura e Matemática e 5 da Escrita e III) definindo formas de suporte às 10% por UF com maiores dificuldades no processo de alfabetização (BRASIL, 2016, p.09).

Embora em 2016 não tenha sido esclarecido como seria realizado o reconhecimento desse esforço, sua menção no texto deixa clara a ideia da meritocratização sendo reerguida no âmbito do PNAIC, sugerindo-se outras pesquisas que acompanhem essa proposta junto aos seus resultados na formação continuada.

Coube-nos aqui apontar que esse encaminhamento dado no documento de 2016 não é novo, mas já previsto em 2012, sendo fruto do sistema neoliberal, que dita normas por meio da cultura da performatividade.

CAPÍTULO IV

CONTEXTO DA PRÁTICA: ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

O contexto da prática é uma arena de conflitos e contestação, onde se evidenciam os demais contextos, permitindo relacionar a política com a realidade. Por isso se sugere que o foco de análise recaia sobre a formação do discurso da política e a interpretação dada a ela pelos profissionais envolvidos na questão.

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p.50).

Nas palavras de Minayo (2003), o tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição.

Este capítulo apresenta o cenário local da pesquisa e algumas características consideradas influentes na educação do município. Também exhibe os dados coletados por meio de entrevistas e questionários aplicados aos Professores alfabetizadores, Orientadores de Estudo e Coordenadora local. O atrelamento da perspectiva dos diferentes atores envolvidos tem o intuito de possibilitar a descrição das características da formação, de suas contribuições e impasses observados, evidenciando os significados da formação que foram construídos pelos participantes, com destaque à importância da formação para o professor.

4.1 Aspectos do Município de Belford Roxo

O município de Belford Roxo é localizado na Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro, Baixada Fluminense. Foi emancipado do município de Nova Iguaçu em 1993. Embora seja um município pequeno em área, é bastante populoso e recebe a alcunha de “Formigueiro humano”.

O município tem uma área total de 77, 815 quilômetros quadrados correspondentes a 1,5% da área da Região Metropolitana. Em 2010, de acordo com o Censo/IBGE, em Belford Roxo havia uma população de 469.332 habitantes, com taxa de urbanização correspondente a 100% da população.

Possui IDH 0,684 que apesar de ser considerado médio por cálculo do IBGE/2010, segundo os padrões da ONU, se encontra criticamente abaixo da média do estado do Rio de Janeiro (0.768), e da média brasileira (0.744).

Nos anos 80, conforme Silva (2016), o município foi imputado como localidade mais violenta do mundo sob dados da ONU, com índices sócio-econômicos e de criminalidade em níveis alarmantes. Embora alguns estudos apontem redução dos índices de criminalidade no

município e não seja mais apontado como um dos mais violentos do país, a questão da violência ainda é um dos principais problemas sociais enfrentados pela população.

A seguir, observa-se o mapa das cidades da Baixada Fluminense do Estado:



Figura 2: Mapa das cidades da Baixada Fluminense/RJ

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Baixada_Fluminense. Acesso em 20/10/2016.

Segundo o Plano Municipal de Educação (PME), referente a 2015-2025, em cerca de 50% das escolas existe carência de professores, sendo 10% de carência de Professores que atuam nos anos iniciais. A rede de ensino do município possui 54 escolas de ensino fundamental, conforme informação prestada pela SEMED. Além desta carência, o cargo de Supervisor Escolar²⁶, responsável pelo acompanhamento do trabalho do professor nas escolas, foi apontado como outro gargalo, pois em 30% das escolas investigadas tem carência deste profissional.

Segundo os dados do próprio PME, em sua totalidade os gestores, neste município ainda são escolhidos por indicação política. Porém, explica o documento que o município está mudando a sua forma de ver a educação, visto também pelo esforço do desenvolvimento de um Projeto de Lei sobre eleição de diretores escolares.

Ao visitarmos o diagnóstico da estrutura física e de materiais, no PME da rede de Belford Roxo, podemos notar que sinaliza muitas carências, sendo citadas com mais frequência a falta de espaço e a necessidade de reforma na infraestrutura.

Fato passível de atenção na análise do diagnóstico refere-se à precariedade das salas de aulas e de salas de leitura, sendo mais de 50% consideradas inadequadas, com ventilação insuficiente em 40% dessas escolas.

Outro dado relevante dispõe sobre o quantitativo de escolas sem biblioteca, chegando a mais 60%. Embora, a maioria das escolas possua acervo bibliográfico considerado adequado, não possuem espaço destinado ao manuseio e pesquisa desse acervo. Pode-se visualizar o diagnóstico completo por meio do gráfico a seguir:

²⁶No município de Belford Roxo, o supervisor escolar também é conhecido como Orientador pedagógico. No documento do PNAIC este profissional é mencionado como coordenador pedagógico.

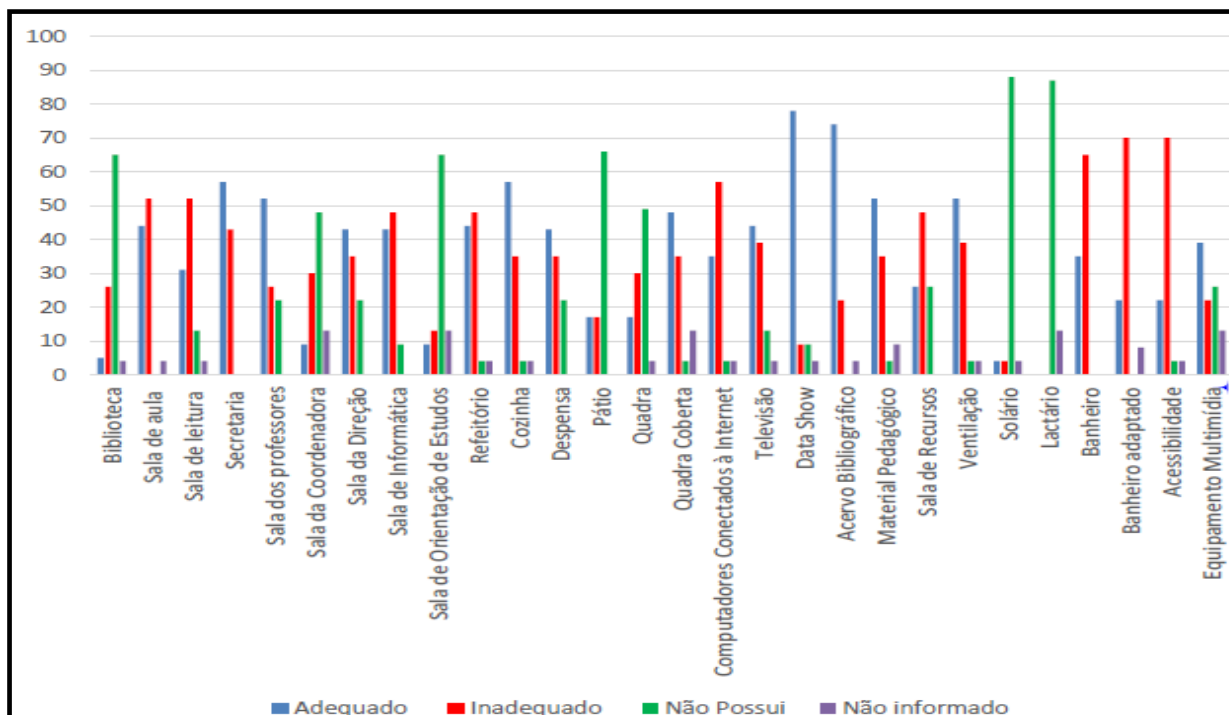


Figura 3: Diagnóstico da estrutura física e materiais das escolas de Belford Roxo

Fonte: Plano Municipal de Educação/PME de Belford Roxo (2015-2025)

Em 2015, o IDEB²⁷ municipal foi de 4.1 significando uma sensível melhora no desempenho dos estudantes, se comparado com a avaliação anterior(2013), onde recebeu 3.7. Embora tenha ocorrido essa sensível melhora, ainda é um dos municípios com IDEB mais baixo do estado.

Como estratégia para uma reversão disso, o município investe em simulados para o quarto e quinto ano de escolaridade com base nos descritores da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil.

Quadro 12: IDEB municipal observado

IDEB Observado no município de Belford Roxo						
Ano	2005	2007	2009	2011	2013	2015
%	3.5	3.6	3.7	3.8	3.7	4.1

Fonte: IDEB/INEP

²⁷Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Calculado com base no aprendizado dos alunos em Português e Matemática – Prova Brasil e no fluxo escolar – taxa de aprovação.

Quanto ao desempenho dos alunos das turmas de alfabetização, conforme dados do INEP/ANA, podemos ver, quando comparado ao ano de início do PNAIC (2013), que no ano de 2014 houve um grande aumento no percentual da taxa de reprovação nas turmas de primeiro e segundo ano. Porém, este fato pode ser explicado pelo fim do sistema de ciclos e da progressão continuada nas turmas de primeiro ano estabelecido por meio da Portaria Municipal nº 39/ SEMED, de 07 de novembro de 2013.

No quadro comparativo a seguir é possível visualizar o aumento do índice de reprovação no ano de 2014, de 6,10% para 19,20%.

Outro dado que chama atenção no comparativo entre os anos 2013/2014 é o aumento da distorção idade-série nas turmas de segundo e terceiro ano e o aumento da taxa de abandono das três séries de alfabetização.

Quadro 13: Comparativo de dados das turmas de 1º ao 3º ano dos Anos Iniciais

Ano de Escolaridade	Taxa de Aprovação (%)		Taxa de Reprovação (%)		Taxa de Distorção Idade-Série (%)		Taxa de Abandono (%)	
	2013	2014*	2013	2014	2013	2014	2013	2014
1º Ano	89,40	76,00	6,10	19,20	10,10	6,10	4,50	4,80
2º Ano	71,10	69,50	25,40	26,90	26,30	28,00	3,50	3,60
3º Ano	76,50	76,60	20,60	20,40	35,30	39,60	2,90	3,00

* O ano de 2013 foi o primeiro de aplicação da prova ANA. Encerramos esse comparativo no ano de 2014 devido a prova ANA ter sido suspensa em 2015.

Fonte: <http://ana.inep.gov.br/ANA> (Belford Roxo,RJ).

Com base nestes dados podemos verificar que mesmo após aderir ao PNAIC, no ano de 2013, que traz em seu bojo a proposta do ciclo de alfabetização, o município instaurou o fim da aprovação automática no primeiro ano de escolaridade, agindo assim em sentido contrário ao proposto pela política.

4.2 Estrutura Organizacional do PNAIC na rede municipal de ensino

A formação continuada do PNAIC em Belford Roxo tem por estrutura organizacional: uma Coordenadora local, vinte e um Orientadores de Estudo, cada um responsável por uma turma, e aproximadamente 475 professores cursistas, segundo informações da SEMED.

O curso ocorre em dois polos de ensino, em CIEPs, aonde as turmas são distribuídas em salas para a formação. Cada turma é composta de vinte e cinco a trinta professores alfabetizadores, de séries diferenciadas, enturmados por várias escolas. Assim sendo, dentro

de cada turma, encontra-se a representatividade de três ou mais escolas. Os encontros presenciais ocorreram em horário extra ao da jornada de trabalho, aos sábados em horário integral.

Em 2013 e 2014, o curso admitiu a modalidade presencial, porém em 2015 e 2016 seguiu de modalidade semipresencial.

Por meio de entrevista com a Coordenadora local aferimos que em 2013 o curso teve adesão de 750 professores inscritos, porém este número foi se reduzindo pela não obrigatoriedade da formação a partir de 2014, pela migração de alguns professores para outros municípios por meio de aprovação em outros concursos, pela proximidade do local de moradia e pela indisponibilidade de alguns cursarem aos sábados em horário integral.

Conforme explicação da Coordenadora local, o município não teve condição de incluir as formações do PNAIC na carga horária de trabalho, necessitando assim fazê-la aos sábados em horário integral. O motivo deu-se pela alta quantidade de participantes e insuficiência de profissionais nas escolas para atender as turmas (pois seus professores se fariam ausentes) e a impossibilidade de liberação das turmas a fim de cumprir o mínimo de dias letivos.

Ainda conforme a Coordenadora local, responsável pela seleção de Orientadores de Estudo, estes foram escolhidos com base na avaliação de perfil acadêmico, priorizando profissionais que já tivessem atuado no Programa Pró-Letramento, com objetivo de dar qualidade à formação.

Segundo informado por alguns Orientadores de Estudos, o planejamento dos encontros é realizado de forma coletiva entre os orientadores a fim de oferecer uma formação de qualidade e com dinâmica similar para todas as turmas em formação.

A observação participante da pesquisadora no curso foi realizada nos anos de 2015 e 2016, quando o curso seguiu a modalidade semipresencial. Essa modalidade foi sugerida pelo MEC com propósito de atender a carga horária de formação, visto o pouco tempo para execução, causado pela demora de reinício do curso.

A turma pesquisada tinha por composição um grupo na sua maioria feminino e de profissionais mais experientes na rede de ensino.

Cabe-nos enfatizar aqui que a maior parte dos dados constatados sobre a formação na modalidade presencial foram colhidos em 2015, e isto se deu pelo fato de no ano de 2016 os encontros presenciais discorrerem de seminários, não havendo encontros nas turmas separadamente.

Estes seminários, em 2016, tiveram por palestrantes profissionais da própria rede que desenvolveram pesquisa acerca de assuntos afins à questão da alfabetização.

A turma demonstrou receber com motivação a formação continuada do PNAIC, porém foi evidenciada uma resistência coletiva por meio da reclamação unânime sobre a realização da formação aos sábados em horário integral, fato que depreendia grande esforço dos professores para participação no curso. Contudo, denotamos um clima de cordialidade, respeito e bom relacionamento entre cursistas e destes com a orientadora de estudo.

Logo no primeiro encontro do ano de 2015, um dado que nos chamou atenção foi a discussão, suscitada pelos docentes, sobre a participação dos Orientadores pedagógicos e Educacionais frente ao apoio dado aos Professores alfabetizadores (PAs). Na ocasião, o debate foi erguido a partir da temática em torno da educação inclusiva e de alunos com dificuldade de aprendizagem.

Os PAs demonstraram-se insatisfeitos quanto ao suporte dado pelos orientadores de suas escolas, considerando a ação de alguns insuficiente ao apoio no trabalho do professor.

A discussão sucedida foi ao encontro do que engendrou o interesse por essa pesquisa, corroborando com o nosso entendimento da demanda de participação dos orientadores na

formação do PNAIC, assim como suscitou o entendimento de desacordos existentes, entre orientadores e professores, traçados mesmo que de forma silenciosa, demonstrado pela insatisfação de ambas as partes com a participação alheia.

Vimos assim que, se de um lado, alguns orientadores ponderavam não visualizar efetivas melhorias na atuação docente mesmo após o PNAIC (no ano 2014), por outro, os PAs reclamavam da atuação dos orientadores que os aportariam no trabalho.

Devido a esta observação, uma questão referente a isto foi incluída no questionário dos professores.

A organização do encontro dava-se inicialmente com a leitura para deleite, compartilhada ou não, apresentação da temática do encontro, seguido de estudo dirigido atrelando-se a situações problema vivenciadas pelos professores e mediadas por atividades que exprimiam os princípios norteadores propostos pelo PNAIC.

Embora esses princípios pudessem ser vistos de forma agregada nas variadas atividades, elencamos a seguir os princípios postulados no PNAIC e algumas ações desenvolvidas nos encontros que nos levaram a considerá-los efetivados na formação continuada:

Quadro 14: Atividades que circundam os princípios norteadores da formação

Princípio Norteador	Atividades desenvolvidas
Reflexividade	Leitura para deleite, textos de reflexão, análise do diagnóstico da turma, do planejamento e de situação problema das escolas.
Mobilização dos saberes docentes	Exposição dos conhecimentos teóricos, práticos e da experiência, confronto entre a teoria e prática e suas relações.
Socialização	Troca de experiências, relatos, discussões, vídeo debate.
Colaboração	Atividades em grupo, realização de tarefas práticas no coletivo, sugestões de atividades entre os professores.
Engajamento	Tarefas de casa, atividades a serem desenvolvidas na turma de atuação, apresentação no seminário final.
Constituição da identidade docente	Auto-avaliarão, escrita docente, diálogo sobre as memórias docentes

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2016)

As atividades listadas acima são apresentadas no caderno do PNAIC como estratégias formativas (exibidas no anexo 2). Além dessas, presenciamos no decorrer dos encontros sugestões de atividades para as turmas de alfabetização e avaliação do encontro.

Mediante a pesquisa participante foi possível caracterizar os encontros presenciais centrados nos problemas práticos, colocando o professor em situações de pesquisa-ação, pois embora, uma temática de estudo fosse anteriormente definida, os professores tinham suscitado

a criatividade didática por meio das situações problemas referentes às próprias turmas e escolas, trazidas como questão pelos próprios cursistas.

Apesar de, em alguns momentos, as situações problemas engendrarem discussões alongadas, críticas ao sistema e a colegas de profissão, a participação ativa dos professores em formação possibilitava o conhecimento mútuo das necessidades reais dos professores e das escolas e um pensar coletivo sobre possíveis soluções para os problemas.

Imbernón (2009), explica que participar na formação significa participar de uma maneira consciente, implicando sua ética, seus valores, sua ideologia que nos permite compreender os outros, analisar seus posicionamentos e suas visões, sendo essa participação criadora de um sistema de comunicação mediante o qual se chegue às pessoas envolvidas, para que estas possam corresponsabilizar-se efetivamente nas tomadas de decisões em âmbito geral.

Essa participação ativa na formação continuada, não apenas na etapa organizativa, mas também no momento de levar à prática a formação, é útil e necessária para o processo de mudança e introdução das estratégias, com base na experiência acumulada e nas novas necessidades detectadas significando uma contribuição da formação continuada, visto que:

A vantagem que supõe para o profissional em exercício trabalhar nesse contexto reside em que sua experiência lhe permite desenvolver um papel construtivo e criativo no processo de planejamento e decisão, e não só um papel meramente técnico, no qual dá uma subordinação à produção do conhecimento, uma separação entre a teoria e prática, um isolamento profissional, uma marginalização dos problemas morais, éticos e políticos, um gremialismo e uma descontextualização, que constituem, todos eles verdadeiros obstáculos à formação. A não participação e o não-envolvimento são, sem dúvida, obstáculos dificilmente superáveis para levar a cabo uma formação num contexto determinado (IMBERNÓN, 2009, p. 55).

A partir de 2015, tanto os professores quanto os Orientadores de Estudo se viram desafiados ao novo modelo de formação inserido no PNAIC, parcialmente à distância. Fator que levou os orientadores a assumirem a função de tutores e os cursistas a gerirem sua formação por meio das tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Imbernón (2009) aponta que o predomínio da improvisação nas modalidades de formação é um obstáculo a se transpor na formação continuada, pois ao serem "improvisadas" podem não atender às questões próximas das preocupações prática, não trazendo impacto na prática de sala de aula nem potencializando o desenvolvimento profissional.

A fim de atender a carga horária anual, em 2015, a SEMED criou um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), através de blog²⁸. A imagem a seguir mostra a página de apresentação do blog:

²⁸O blog pode ser acessado em: < <http://pnaicbelfordroxo.blogspot.com.br> > Acesso em: 17/01/2017.



Figura 4: Imagem da página de apresentação do AVA do PNAIC/ Belford Roxo

Fonte: <<http://pnaicbelfordroxo.blogspot.com.br/p/forum-de-apresentacao.html>>
Acesso em 10/02/2017

No momento da consulta, o blog dispunha de quatro aulas, que retomavam alguns cadernos de estudo. Cada aula compunha-se de texto, vídeos e uma atividade para ser respondida pelos cursistas e avaliada pelos Orientadores de Estudo.

Os materiais disponibilizados no AVA eram pertinentes à formação e úteis para a reflexão sobre as práticas, porém consideramos insuficiente o espaço para discussão desse material entre os professores no blog, sendo assim, bem limitado o espaço de participação e comunicação entre os pares.

Embora fosse possível o envio de questionamentos e opiniões, os fóruns acabaram sendo destinados majoritariamente ao envio de respostas das atividades ao orientador de estudo, reportando ao cumprimento da tarefa.

No ano de 2016, não foi criado AVA para a formação, pois a formação sucedeu de vídeos das web conferências, a nível estadual do PNAIC, seguida de atividades de escrita, enviadas ao orientador de estudo.

A modalidade à distância foi bem recebida por parte de alguns cursistas, por sua flexibilidade no horário e local para realização das atividades, porém pudemos observar também muitas críticas por parte de alguns cursistas por motivo de dificuldade em trabalhar com as TIC.

Pudemos observar críticas à formação no ano de 2016, qualificada como cansativa e enfadonha por causa da longa duração dos vídeos e das web conferências, seguidas da tarefa de resumo escrito.

Nos dois anos de pesquisa, além dos encontros presenciais e estudos à distância, fizeram parte da formação a realização de tarefas obrigatórias no contexto do Sistema Sins pacto/ SIMEC, sendo a finalização dessas tarefas requisito para o recebimento das bolsas de estudo.

Também nos cabe ressaltar que foi possível perceber que alguns professores demonstravam dificuldade de acesso e em navegar pela internet, solicitando ajuda da orientadora de estudo e de colegas para realização das tarefas. Fator que talvez explique o modo escolhido para operacionalização do AVA projetado pela SEMED, dentro de um formato mais simples, com fórum destinado às atividades e não para discussões, no intuito de ser facilitador e não excludente para os menos habituados às novas tecnologias. O grande diferencial observado entre a formação presencial e a distância remeteu ao espaço de trocas de saberes e experiências, assim como os momentos de atividades práticas coletivas ou individuais bastantes presentes e marcantes nos encontros presenciais, havendo, pois, carência desses espaços na formação à distância.

4.3 Os Pesquisados e suas interpretações sobre o PNAIC

Para alcance dos objetivos desta pesquisa realizamos uma entrevista com a Coordenadora municipal do PNAIC e aplicamos questionários semi-estruturados para cursistas e Orientadores de Estudo.

Operamos sobre a matéria-prima de 60 questionários respondidos por participantes representando o grupo de Professores Alfabetizadores (PAs) do PNAIC e 5 questionários respondidos por Orientadores de Estudo.

Os questionários dispunham de questões discursivas com objetivo de relacionar as respostas e firmar uma conclusão coerente. A partir dos depoimentos individuais escritos localizamos palavras-chaves semelhantes que nos permitiram convertê-las em discurso coletivo.

A seguir passamos a apresentar o perfil dos pesquisados, as questões e inquietações reveladas nos questionário.

4.3.1 A interpretação da Coordenadora local

Por meio da entrevista realizada com a Coordenadora local, pudemos perceber que a mesma recebeu a formação continuada do PNAIC na rede de ensino com uma postura confiante e motivada, acreditando poder contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

A entrevistada pontuou que percebeu bastante comprometimento por parte dos professores cursistas, acrescentando que embora houvesse exceções, percebia a maioria dos professores engajados no trabalho alfabetizador.

Como exemplo de resultado do PNAIC, a Coordenadora local citou a melhoria na qualidade da escrita dos alunos da rede através do concurso de redação do município, realizado para alunos do 5º ano de escolaridade. Explicou que em 2013 foi observada uma baixa qualidade na escrita dos alunos, porém em 2015, dois anos após o curso do PNAIC, foi visualizada uma melhora significativa nas redações.

Outro resultado apontado como melhoria da qualidade do ensino, refere-se ao aumento do IDEB municipal de 3.7 (2013) para 4.1 (2015), também dois anos após o curso do PNAIC, atribuindo esse resultado à participação dos professores no curso do PNAIC e socialização dos cursistas com os demais professores no campo escolar.

Com base nessas colocações, foi possível perceber que a Coordenadora local considerou o curso do PNAIC como contribuinte para o trabalho docente, indo além dos muros do curso, através de diálogos entre os professores nas escolas, sendo a escola considerada assim um espaço de formação mediada pelos próprios docentes.

Entretanto, no que se referiu à questão sobre como era feito o acompanhamento e avaliação da formação continuada, a entrevistada informou que sua realização ocorria por meio do "Conecta Bel" (blog da SEMED de Belford Roxo) onde, segundo ela, algumas atividades desenvolvidas no campo escolar eram expostas.

A avaliação se realizava através de devolutivas feitas pelos cursistas, de portfólio e fotografias das atividades realizadas com as turmas, enviadas aos Orientadores de estudo.

A entrevistada informou que não realizou visitas nas escolas com a equipe da SEMED para averiguar o desenvolvimento das ações dos professores cursistas e prosseguiu dizendo que com base nesses registros havia visualizado bastante dedicação dos professores e que o curso havia trazido muitas contribuições.

Pautados no relato da coordenação local, ponderamos que esta não exercia uma função controladora sobre o trabalho dos professores nas escolas, atribuindo em sua fala credibilidade ao professor e à sua atuação com autonomia.

Todavia, os documentos Orientadores do PNAIC indicam a esse ator que realize visitas escolares para monitoramento e para apoio às escolas com mais necessidades.

Conforme se lê no Documento Orientador 2016 em referência à atribuição do Coordenador local, este deve "supervisionar o desenvolvimento do programa nas escolas de seu território, por meio de visitas periódicas para o monitoramento do PNAIC com o intuito de sugerir às instituições formadoras possibilidades de apoio especial às escolas mais vulneráveis".

Neste ponto, embora compreendamos a supervisão no plano de fundo como modo de regulação e controle, entendemos que as visitas seriam uma forma mais eficiente de acompanhamento e avaliação da formação e seus efeitos.

Esses relatos revelaram um acompanhamento focalizado nos materiais enviados pelos professores (portfólios e fotografias) e na atribuição dos resultados mais amplos da formação com base no produto final da aprendizagem dos alunos (p.ex., resultado do IDEB, melhoria na redação dos alunos).

Embora consideremos importantes esses meios utilizados, pois de certa maneira revelam a atuação docente, a não realização das visitas nas escolas, por outro lado, proporciona uma noção "superficial", a respeito da formação do PNAIC. Não possibilita um dimensionamento da realidade global, mas apenas de alguns grupos de professores, acarretando também um prejuízo no diálogo com os professores sobre as possibilidades e entraves no seio da escola, assim como um melhor acompanhamento da prática docente como objeto central de atenção.

Além do mais, conforme Imbernón (2009) a falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e serviços envolvidos no plano de formação é um obstáculo a se transpor, pois ter o ponto de vista de outro oferece ao docente uma perspectiva diferente de como ele ou ela atua com os estudantes.

Além disso, a observação e valorização beneficiam tanto o professor (ao receber uma devolutiva do colega) como o observador (pela própria observação, a devolutiva, a discussão e a experiência comum).

Ainda sobre isso, a entrevistada explicou que durante reuniões de orientadores e diretores, era aproveitado um momento para divulgação de informações relacionadas ao PNAIC na rede, devido a não participação desses na formação continuada.

Também mencionou que a maior parte dos orientadores e diretores não se interessavam em participar do curso na condição de ouvinte por motivo do não recebimento da bolsa de estudo de R\$ 200,00. É oportuno aqui pontuarmos que a entrevista foi concedida

antes da inclusão do ator “Coordenador pedagógico” como cursista e com direito à bolsa de estudo tal como os PAs.

Esse apontamento reforçou mais uma vez a hipótese de que alguns orientadores e diretores, por terem uma parca ideia sobre o PNAIC e sobre o desdobrar de sua formação, acabavam avaliando-a como inoperante.

A relação dos orientadores e diretores com a formação continuada do PNAIC se resumia às informações transmitidas pela SEMED, impossibilitando uma complementação à formação continuada do PNAIC no âmbito da escola, visto a influência desses atores na atuação do professor.

A complementação citada acima se refere à continuidade da formação continuada no cotidiano escolar, no sentido de subsidiar os professores e apoiar o planejamento com aulas mais dinâmicas, valendo-se das sugestões do curso e do aproveitamento dos momentos de estudo na escola para resgatar os princípios da formação, reforçar ou acrescentar contribuições à proposta do curso. Pois,

[...]as instituições educativas podem ser uma comunidade formativa, visto que geram múltiplas situações de comunicação e de uso tanto da linguagem oral e escrita como dos diversos códigos de relação interpessoal, a partir dos níveis, registros e códigos dos próprios integrantes (IMBÉRNON, 2009, p. 82).

Visto isso, constatamos uma fragilidade da equipe central e da equipe das escolas, segundo a proposta do Caderno de Apresentação/ Formação do Professor alfabetizador 2012. A primeira, por não planejar as ações de formação continuada para o funcionamento das equipes das escolas (que envolve diretores, coordenadores, mediadores da sala de leitura e outros atores), se atendo a momentos informativos e não formativos; e a segunda, em consequência da primeira, por não colaborar na execução de ações relativas ao ciclo de alfabetização, com vistas ao proposto pelo PNAIC, sendo assim incumbido ao professor unicamente a responsabilização por melhorias na aprendizagem do aluno.

Alguns entraves para a execução do curso foram apontados pela entrevistada. Esses incidiam na pouca disponibilidade de recursos (projeter multimídia) e infraestrutura (local adequado e acessível para todos), relatando a dificuldade dos orientadores de estudo para exibirem vídeos ou slides, sendo necessário recorrerem ao empréstimo de projetores nas escolas da própria rede para o uso no curso.

Ainda expôs que a maioria das escolas tem deficiências de recursos materiais, porém mesmo com estas dificuldades, os professores conseguiam desenvolver um bom trabalho devido ao comprometimento.

Outra questão que trouxemos, embora não tão ligada à formação continuada, mas relevante pelo fato do PNAIC sugerir o regime de ciclos, tratou-se da visão da entrevistada sobre o regime seriado adotado no município nas séries iniciais.

Quanto a essa questão, a entrevistada relatou que a Portaria Municipal que encerrou a progressão continuada nas turmas de primeiro ano foi de uma gestão anterior, e que embora não concordasse, acreditava que o mais importante era que o professor tivesse consciência de que a reprovação poderia ser desmotivadora para a criança.

Além disso, reforçou que a questão da aprovação e reprovação está estreitamente ligada ao desempenho do professor, elucidando que o professor que reprova um alto índice de alunos revela que falhou no próprio trabalho de ensinar.

Sobre a modalidade semi-presencial adotada, a entrevista enunciou da seguinte forma: "Acredito que em comparação com os anos iniciais do PNAIC vai ter uma queda na qualidade, por ser tão ligeiro, [tendo em vista que] em outubro [é necessário] dar conta do que deveria acontecer ao longo do ano, mas vamos procurar dar qualidade à formação mesmo assim."

Com base na entrevista, concluímos que na visão da coordenadora local, a formação continuada trouxe contribuições para a atuação dos professores no processo ensino-aprendizagem por meio de mudanças na prática docente.

Apontou como contribuição a promoção das trocas de experiências entre pares nas escolas, conferindo melhores resultados nas avaliações aplicadas aos alunos de 5º ano, visualizados no aumento do IDEB e na melhoria na qualidade da escrita dos alunos no concurso municipal de redação.

Ainda verificamos que o acompanhamento da formação continuada se reportava a portfólios e fotografias, não havendo visitas nas escolas para acompanhamento do professor.

Este fato pode ser considerado uma fragilidade da equipe central, inclusive por não proporcionar encontros formativos para que as equipes das escolas pudessem contribuir com o trabalho do professor. Todavia, também aferimos que mesmo diante das dificuldades encontradas (locais para o curso, escassez de recursos e repercussões políticas que levaram à mudança na modalidade do curso), a equipe central, na condição de responsável pela organização do curso no município, geriu de forma sensata a seleção de Orientadores de estudo mediante critérios de aptidão e experiência no Pró-letramento.

Ainda promoveu a escolha de locais apropriados para o curso (fácil itinerário e com condições adequadas para receber os cursistas), a organização dos seminários iniciais e finais valorizando o trabalho de educadores da própria rede e também de outros profissionais, a criação do blog como AVA para realização do curso na modalidade a distância e a oportunização da participação no curso dos demais atores na condição de ouvinte (certificados, mas sem direito à bolsa de estudo).

4.3.2 As interpretações dos Professores alfabetizadores

Por meio de uma caracterização inicial dos cursistas foi verificado que dentre os pesquisados na categoria PA contamos com: 20% de PAs atuantes em turmas de 1º ano, 33% em turmas de 2º ano, 26% em turmas de 3º ano, 1% ouvintes e 20% em outras.

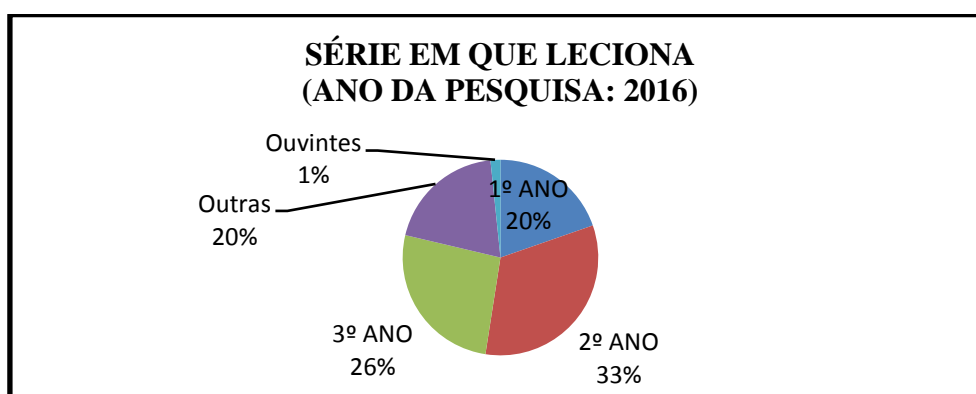


Figura 5: Série de atuação dos cursistas pesquisados

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016)

No item “outras”, um dado nos chamou atenção, pois a princípio havíamos pensado esta opção para as demais funções dentro do prescrito pelo PNAIC como público alvo, ou seja, professores de turmas multisseriadas ou multietapas e Coordenadores pedagógicos, porém dentre os 20% dos pesquisados (referente a 12 pessoas) alguns especificaram a função ao lado do campo assinalado: 1 especificou ser Coordenador pedagógico; 1 professora de turma multisseriada; 7 sinalizaram outras, sem especificar a função, porém no item seguinte indicaram estar há um ano em atuação na turma; 1 professora de turma multisseriada, mas sendo o local de atuação uma creche; 2 especificaram atuação em sala de leitura.

Embora não tenhamos podido identificar se os 7 pesquisados que não informaram a função atuavam em turmas multisseriadas, na função de Coordenador pedagógico ou como professor de sala de leitura, o fato de 2 professores especificarem atuarem em sala de leitura e 1 sinalizar atuar em turma multisseriada em creche, este fato nos causou estranheza e nos levou a classificar este grupo de professores como prováveis atuantes em sala de leitura, apesar de não terem assinalado a opção “ouvinte”. Ocorre que nessa função (professor de sala de leitura), poderiam apenas participar do curso na condição de ouvinte (certificados, mas sem recebimento da bolsa de estudo).

Como não era nosso objeto de estudo nesta pesquisa aferir a legalização da adesão dos participantes, e não dispusemos de instrumentos para verificação desse dado intrigante, não nos detivemos na questão, porém consideramos importante uma posterior verificação por parte da equipe central do município sobre isso, a fim de dirimir quaisquer dúvidas porventura existentes.

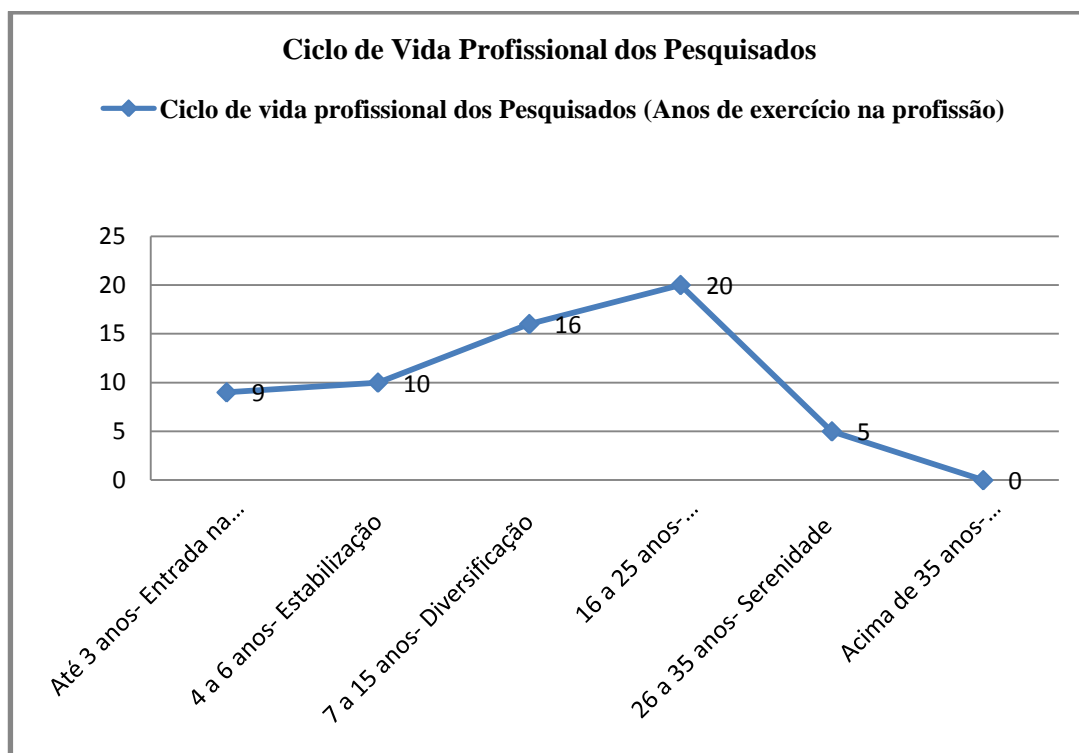
Por ser impossível separá-los, para fins desta pesquisa consideramos todos os pesquisados como participantes do grupo de Professores alfabetizadores, validando suas respostas junto com as dos professores atuantes em turmas de 1º ao 3º ano.

Entre os participantes da pesquisa, constatamos dois grupos predominantes em relação à faixa etária: 50% situaram-se na faixa de vinte a quarenta anos; e 41% no grupo com idade acima dos quarenta anos. Dentre estes, 9% não identificaram a idade.

Também encontramos grupos distintos em relação ao ciclo de vida profissional²⁹ do professor, porém foi preponderante um grupo de professores o grupo de sete a vinte e cinco anos de profissão, caracterizando um grupo relevante de profissionais possivelmente na fase da diversificação/experimentação e questionamento.

No quadro a seguir, demonstramos o quantitativo de professores em relação aos anos de exercício na profissão:

²⁹Huberman (1992) estrutura o ciclo de vida profissional dos professores em fases ou estádios. A primeira fase refere-se à da entrada na carreira (3 primeiros anos) caracterizada pela sobrevivência (choque do real, confrontação inicial) e descoberta (entusiasmo inicial). Após essa, a fase da estabilização (4 e 6 anos de exercício) é marcada pela consolidação das habilidades, pelo compromisso com as escolhas profissionais e pela autonomia e segurança no enfrentamento das situações e na consolidação da prática pedagógica e da forma de ser professor. Essa fase é fundamental para a construção da identidade profissional. Segue-se então à fase de diversificação e experimentação (7 a 25 anos) marcada pela busca de atualização e de melhores expectativas profissionais. Nessa fase, o enfrentamento dos desafios, as condições de trabalho e o balanço do percurso profissional são marcados por incertezas e momentos de crise, desencadeando a fase de questionamento, entre o 15º e 25º ano de profissão. Entre os 25 e 35 anos de exercício, o ciclo engloba duas fases, que se assemelham a estados de espírito, que podem ou não ocorrer: a fase de serenidade e distanciamento afetivo (a inquietação, o ativismo e a busca por novas experiências dão lugar a certa tranquilidade e distância em relação aos movimentos de classe, aos problemas institucionais e até mesmo a uma distância afetiva dos alunos) e a fase de conservantismo e lamentações (o professor é mais prudente, cético e muitas vezes resistente às mudanças e inovações propostas). Finalmente, no final da carreira, a partir de 35 anos de exercício profissional chega à fase de desinvestimento, quando o indivíduo inicia um processo de desaceleração e desengajamento do trabalho.



* Optamos por marcar grupos de 16-25 e 26-35 e não conforme o autor (15-25/ 25-35) para melhor situar as idades dentro de uma fase.

Figura 6: Ciclo de vida Profissional do pesquisados

Fonte: Elaborado pela pesquisadora(2016)

Quanto à formação acadêmica, encontramos o predomínio de 75% (57% graduados e 18% pós-graduados) dos pesquisados com formação em nível superior, com destaque de graduados em pedagogia; e 20% dos pesquisados com formação em nível médio/Magistério. Apenas 5% não prestou essa informação.

Em relação ao período de participação no PNAIC constatamos que a maioria dos pesquisados acompanhou o desenvolvimento da formação continuada desde sua implantação em 2013, conforme a ilustração no gráfico a seguir:

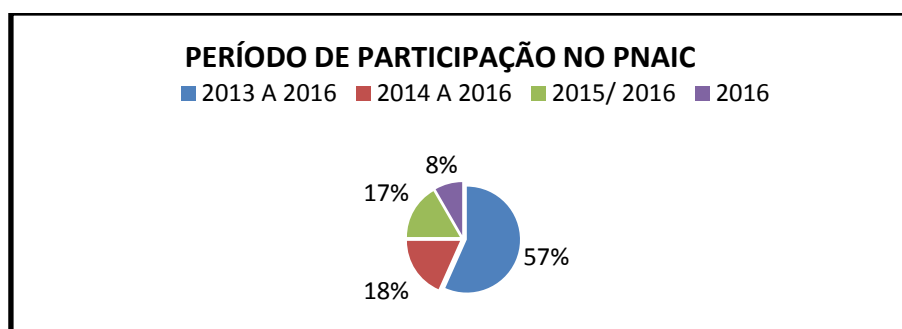


Figura 7: Gráfico do período de participação dos cursistas

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2016)

O questionário aplicado trazia indagações acerca das seguintes inferências: 1-Aspecto motivacional para participação no curso, 2-Importância da formação continuada, 3- Avaliação da formação do PNAIC em termos de sua aprendizagem, 4-Melhores contribuições do curso, 5- Mudanças na prática docente e melhoria no aprendizado dos alunos, 6- Frequência do uso das sugestões do curso, 7- Papel da equipe técnica-pedagógica e suporte para alcance dos objetivos do PNAIC, 8- Entraves para execução das sugestões, 9- As provas externas e a competitividade, 10- Aspectos gerais (questões objetivas).

Com base nos questionários respondidos pelos Professores alfabetizadores averiguamos que a maioria dos pesquisados receberam a formação do PNAIC sem resistências e abertos à mudança. Isso pôde ser constatado ao informarem como motivação principal para participação no curso, a melhoria na atuação docente e a aquisição de novos conhecimentos, e só em terceira instância o interesse pela bolsa de estudo. Apenas dois cursistas responderam à questão da obrigatoriedade como motivo à participação.

A importância da formação continuada foi atribuída, pela maioria dos PAs, à ampliação de conhecimentos, atualização de informações e novos métodos de ensino.

O discurso conciso dos pesquisados pode ser traduzido na expectativa por novas aprendizagens e por apropriação de novas formas de ensinar, imbuídos do desejo de ir além do fazer convencional, marcando uma perspectiva por uma formação que leve ao redirecionamento das práticas docentes, conforme assevera Silva (2013, p.63):

Nessa perspectiva, a formação continuada aponta para a necessidade de associar o conceito de formação dos profissionais da educação à ideia de inovação, mudança, atualização e crescimento profissional. Essa concepção difere, substancialmente, da compreensão e do modelo de formação por treinamento, receituário de técnicas, de normas prescritivas e de resolução de tarefas, fundamentados em pressupostos tecnicistas. O que se busca é a formação em uma perspectiva dialética, reflexiva, crítica, investigativa, a partir da análise das necessidades da formação dos sujeitos a quem se destina a ação, ampliando-se e aprofundando-se com apoio das teorias pedagógicas e educacional.

A maior parte dos PAs classificou a formação numa escala de bom a excelente. Porém, mesmo que, em quantidade bastante reduzida, também encontramos algumas críticas tecidas ao curso. A exemplo disto, elencamos algumas falas dos professores sobre esse aspecto:

Quadro 15 (continua): Discursos avaliativos sobre a formação do PNAIC

Professor	Respostas sobre a questão: Como você avalia o curso de formação continuada do PNAIC em relação às suas aprendizagens? Por quê?
PA 2	"Auxilia a lidar com dificuldades de aprendizagem."
PA 18	"(...) apontou novos caminhos para a aprendizagem."
PA 24	"Muito bom, pois ajuda a sair da mesmice."
PA 36	"Vejo resultados em sala."
PA 41	"É uma luz no fim do túnel."
PA 44	"Despertou meu interesse em buscar novos conhecimentos."
PA 1	"Em decadência desde 2015."

Quadro 15 Continuação

PA 22	"Os conteúdos são repetitivos e tem um longo prazo entre as formações."
PA 28	"Foi bom apenas em 2013."
PA 11	"Nada de novo ou espetacular. Uma formação do município (Alfagente) foi melhor."
PA 52	"Bom seria se tivéssemos material para trabalhar."

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2016)

Com base nos discursos acima, percebe-se que a ideia da inovação foi destacada mais uma vez e esteve presente nos termos “novos caminhos”, “novos conhecimentos”. Essas inovações são referidas como responsáveis por “sair da mesmice”, resultando em melhorias na sala de aula e na atuação frente a alunos com dificuldades, além de serem consideradas como uma solução para um problema complexo, nas palavras da PA 41, “uma luz no fim do túnel”.

O pensamento crítico dos professores sobre suas práticas, expresso em mudanças e inovação das práticas, assim como a percepção de resultados na aprendizagem dos alunos são fundamentais para a formação permanente. Conforme Imbernón (2009), o desenvolvimento dessa formação não é entendido como “agressão externa”, mas como um benefício individual e coletivo.

As críticas mencionadas acima foram recorrentes em alguns relatos e recaem sobre os seguintes aspectos: 1- Queda na qualidade da formação no ano de 2015, onde houve a mudança para a modalidade semipresencial; 2- Intervalo extenso entre as formações; 3- Conteúdos repetitivos e 4- Falta de material para o desenvolvimento dos conteúdos do curso.

Outra crítica encontrada faz alusão à realização do curso aos sábados, embora considerassem a formação como boa.

A exemplo disso, citamos o discurso da PA 19: “O curso é bom, pena que é aos sábados. Deveria ser no horário de trabalho”.

Além desses aspectos críticos, encontramos no relato da PA 11, a memória de uma formação continuada municipal denominada Alfagente, ocorrida em 2006, retratada pela pesquisada como melhor do que a formação do PNAIC.

Encontramos em quatro questionários a importância da formação sendo referida à capacitação e reciclagem.

Esses termos referem-se a uma formação com base na apresentação de receitas e fórmulas para os profissionais aplicarem em sala de aula, podendo indicar o desejo desses professores do recebimento de ideias para execução na escola. Porém, percebemos que esses termos foram usados por professores mais experientes na rede de ensino, nos levando a acreditar que o uso destes remetam à forma como a formação continuada foi outrora referenciada.

Com objetivo de descobrirmos as melhores contribuições dessa formação, dirigimos uma questão sobre isso e as respostas coletivas foram sintetizadas no gráfico a seguir:

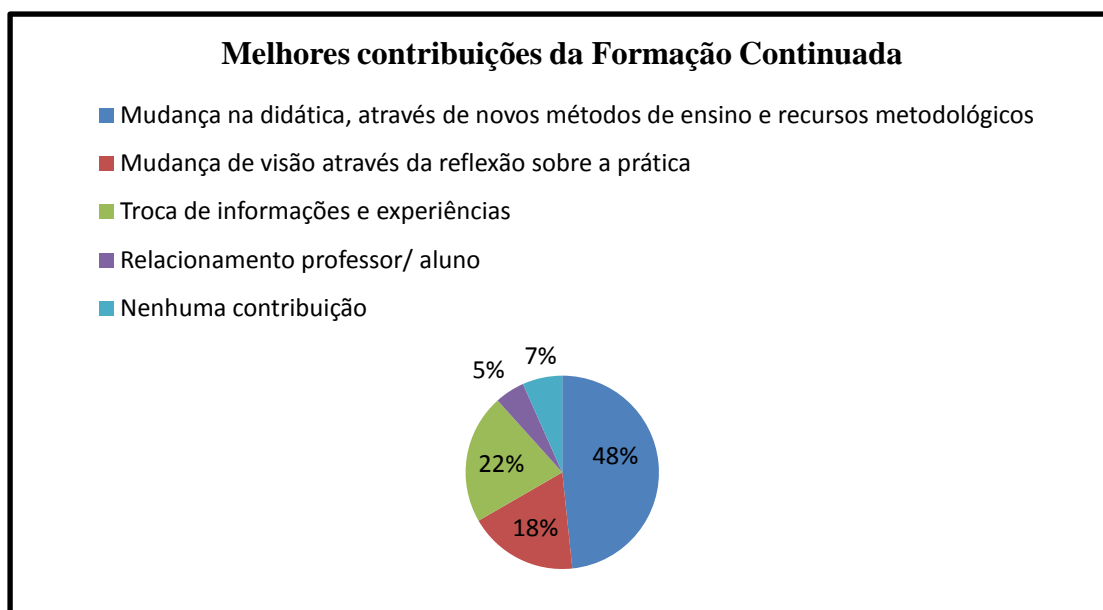


Figura 8: Gráfico das melhores contribuições da formação continuada

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2016)

Na opinião de 48% dos professores, a principal contribuição da formação continuada reporta-se à mudança na didática. Essa mudança é o ponto-chave da formação continuada, pois à medida que as práticas docentes mudam, uma nova identidade docente é construída. Assim, compreendemos o princípio da constituição da identidade, um dos princípios da formação do PNAIC, sendo contemplado na prática.

A prática docente após a formação continuada, segundo relato dos professores, passou a ser realizada com mais criatividade, afetividade, dinamismo, uso de atividades lúdicas e concretas.

Visualizamos uma ênfase dada à didática no ensino da matemática, sendo marcante o uso da caixa de matemática e de jogos matemáticos na alfabetização, demonstrando, ser esta uma necessidade dos professores contemplada nos encontros de formação. O relato da PA 30 reflete isso ao mencionar que “Trabalhar a matemática ficou mais fácil”.

Ainda pudemos ver muitos discursos enfatizando como mudança na prática, a questão da motivação e do comprometimento pessoal sendo expandidos na formação continuada, o que é considerado fundamental na construção da identidade docente.

Além disso, o conhecimento teórico também recebeu inferência em alguns relatos acerca da apropriação teórica do processo de alfabetização e de como avaliá-lo, conforme se pode observar nos discursos:

Quadro 16 (continua): Discursos sobre melhorias na atuação docente

Professor Alfabetizador	Respostas sobre a questão: Você percebeu alguma mudança na sua prática docente (atuação como professor) após iniciar o curso do PNAIC? Se sim, quais?
PA 07	"Sim, trabalho com mais criatividade."
PA 12	"Sim, didática mais dinâmica e o objetivo principal sendo alcançado"

Quadro 16 Continuação

PA 14	"Sim, mudança na avaliação, modo de ver a criança, na contação de história."
PA 16	"Sim. As aulas deixaram de ser só falada. Trabalho mais o concreto."
PA 19	"Sim, entendo melhor o processo de alfabetização de cada aluno."
PA 20	"Sim, aumentou a motivação pessoal."
PA 27	"Sim, vontade de realizar um trabalho mais prático e menos teórico."
PA 33	"Sim. Me senti mais comprometida com a alfabetização."
PA 53	"Sim. Passei a ter um ver acadêmico que antes não tinha, uma visão melhor dos fatos e situações do cotidiano da turma."
PA 55	"Sim. Sai da prática tradicional e incluí mais atividades lúdicas e concretas na sala de aula."

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2016)

Outro ponto salientado como contribuição foi mudança de visão ocasionada pela reflexividade sobre a prática. Nos relatos foi possível observar a descrição do curso como oportunizador da ampliação de visão e horizontes, abrindo um leque de possibilidades e formas de visualizar suas práticas e renová-las.

Localizamos discursos que traziam referência direta à reflexão sobre a prática como geradora da mudança a respeito do fazer educativo. Também encontramos outras falas que versavam sobre a reflexividade de forma menos direta, para exemplificar citamos os seguintes relatos: PA 08: "O curso possibilitou a reavaliação da prática"; PA 30: "Melhorou meu trabalho em sala de aula. Mudou meu olhar para a prática escolar"; e PA 56: "Maior reflexão sobre a prática para atuar com mais intervenções nas dificuldades das crianças".

Essa reflexão sobre a prática, para Schon (1992), está em relação direta com a ação presente, ou seja, com a reflexão-na-ação, e consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural com uma nova percepção da ação.

Reavaliar a prática e mudar a visão sobre práticas enraizadas requer uma desaprendizagem. Nesse sentido o curso, conforme os relatos, dimensionou a reflexividade por meio da análise das próprias práticas e das práticas alheias contribuindo para a compreensão, interpretação e intervenção na realidade. A formação continuada pode ser validada como constituinte da identidade docente pelo princípio da reflexividade, pois,

[...]a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p. 25).

Boa parcela dos pesquisado apontou a troca de experiências e informações no curso como uma das principais contribuições para a mudança na prática. Como exemplo, destacamos as seguintes falas: PA 13: "Ampliou meus horizonte pela troca de experiências";

PA 30: “Muito bom. Novas experiências entre os professores”; PA 56: “Imprescindível. Muitas trocas de experiências, relatos e prática associada à teoria”.

Essas trocas de experiências e conhecimentos representam a ajuda entre pares por meio da superação do individualismo. Essa relação social entre pares é produtora de saberes e formadora de hábitos que firmam os traços da personalidade profissional que constituem a identidade docente, sendo então outro princípio geral contemplado na formação do PNAIC.

Nessa interação, os professores partilham saberes, materiais didáticos, “macetes”, modos de fazer e informações sobre formas de atuação sobre alunos em situações semelhantes ou novas, contribuindo para que as práticas sejam ressignificadas e potencializadas por meio das amizades críticas posto que:

[...] amizades críticas baseiam-se em parcerias práticas, nas quais se entra voluntariamente, pressupõem uma relação entre iguais e têm origem numa tarefa comum resultante de uma preocupação partilhada. O papel de um amigo crítico é o de proporcionar apoio e questionar as situações numa relação de confiança. Trata-se de uma relação diferente da que existe com o “mentor”, em que uma pessoa (o mentor) detém uma posição superior em virtude da sua experiência, do seu conhecimento e das suas competências. O amigo crítico possui conhecimentos, experiências e competências que são complementares (DAY, 1999, p. 80).

Através do confronto de ideias e vivências, os saberes experienciais adquirem objetividade, e os professores manifestam-se formadores e não cursistas receptivos. Nesse sentido, a prática do compartilhamento de experiência, potencializada pelo apoio dos amigos críticos, pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e adaptam à profissão.

Os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso (TARDIF, 2014, p.53).

Outro ponto relevante dessa troca é a interação dos professores jovens com professores mais experientes, sendo via possível para a motivação mútua, visto o ciclo de vida profissional distinto entre os professores.

Surpreendeu-nos em alguns relatos docentes a melhoria no relacionamento interpessoal entre professor e aluno através da afetividade, sendo mais uma contribuição da formação, pois como a dimensão afetiva é constituinte do trabalho docente é relevante que também seja ressignificada na formação contínua. Tardif (2014) ao falar da dimensão afetiva, assevera que parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional, baseando-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de

perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.

Esse relacionamento, segundo descrição dos pesquisados, foi reconfigurado mediante afetividade e mudança do olhar considerando a realidade do aluno, como se lê no relato da PA 10: “(...) fiquei mais atenta aos progressos dos alunos e tive mais afetividade quando o resultado não era o esperado” e da PA 57: “Passei a ter outra visão para a realidade dos alunos e de como alcançar bons resultados”.

Entendendo ser a relação professor/aluno uma dimensão extremamente importante na vida dos alunos e nas suas aprendizagens, e também motivadora do professor, a formação continuada aqui analisada alcançou um patamar respeitável por abranger, mesmo que para um grupo minoritário, a afetividade do professor, e conseqüentemente do aluno. Isto nos mostra que a formação continuada extrapolou o desenvolvimento pessoal e profissional docente, abrangendo a dimensão emocional, mais uma constituinte da subjetividade e identidade docente.

A menção da dimensão afetiva reflete uma necessidade que talvez precise ser resgatada por outros professores, devido ao esvaziamento de afeto que pode advir. Este pode ocorrer por múltiplos aspectos, seja pelas condições de trabalho, dificuldades na gestão das emoções e do relacionamento professor/aluno e entre membros da classe, o próprio ciclo de vida profissional, etc, sendo por isso, fundamental que outros professores ressignifiquem, cotidianamente o aspecto relacional. Como visto, a formação continuada pode e deve contribuir para isso.

Dado inquietante, porém importante, foi quanto à percepção de melhorias na aprendizagem dos alunos. Um grupo expressivo, de 88% dos pesquisados, relatou ter notado melhorias na aprendizagem dos alunos e apenas 7% não percebeu mudanças. Verificamos que 5% optaram por não responder devido a ser o seu primeiro ano de participação.

Apesar disso, a maior parte dos pesquisados indicou melhorias referente aos seguintes aspectos: motivação e interesse do alunado, melhoria na assiduidade, autonomia na realização das atividades, melhoria na convivência da turma e maior participação dos alunos nas aulas, demonstrando mais alegria e imaginação. Como exemplo, citamos a fala da PA14: “Sim, as aulas ficaram mais lúdicas, aumentando a assiduidade (interesse em vir para a aula)” e da PA 27: “Sim, entusiasmo dos alunos com as aulas mais dinâmicas”.

Apenas onze pesquisados (18%), dentre os quais professores de turma multisseriada de segundo e terceiro ano, informaram perceber melhorias na alfabetização e letramento, como exemplificado nos relatos destacados da PA 13: “Sim. A maioria dos alunos desenvolveu significativamente a oralidade, a escrita e leitura”; da PA 56: “Sim. Alunos leitores, críticos, participativos e acima de tudo felizes com as dinâmicas em sala de aula, contextualizadas”; da PA 23: “Sim. Melhor aquisição do código escrito e mais disposição à leitura” e da PA 24: “Sim, leitura, domínio na resolução de cálculos”.

Embora compreendamos que esses aspectos contribuam para aprendizagens efetivas, a pouca menção direta à alfabetização dos alunos nos impossibilitou de perceber com precisão se, na ótica dos professores, principalmente dos atuantes no terceiro ano, o alcance do objetivo central do PNAIC de alfabetização até os 8 anos estava sendo concretizado.

As sugestões metodológicas do PNAIC, também receberam destaque no discurso dos professores, sendo citadas como propulsoras de aulas mais dinâmicas e das mudanças na prática cotidiana. A maior parte dos pesquisados informou utilizar frequentemente as sugestões do curso no cotidiano e uma minoria informou não utilizar, conforme pode ser observado no gráfico:

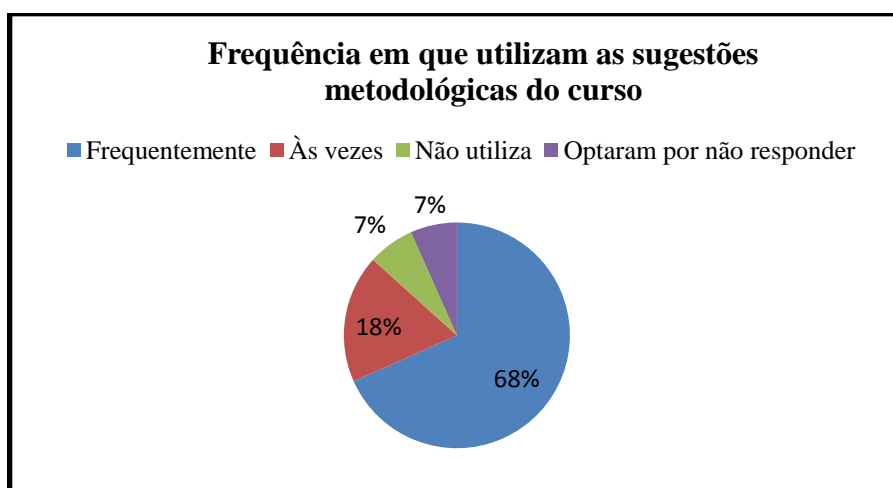


Figura 9: Gráfico da frequência de utilização das sugestões metodológicas do curso

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2016)

Dentre as sugestões metodológicas mais utilizadas, foram destacadas pelos pesquisados (não seguindo ordem hierarquizada): 1- Jogos e brincadeiras; 2- Músicas e danças; 3- Contação de histórias, poesias e gêneros textuais diversificados; 4- Diagnóstico e planejamento; 5- Sequências didáticas; 6- Cantinho da leitura; 7- Caixa da matemática; 8- Dramatização dos livros paradidáticos.

Dentre os muitos registros sobre a utilização das sugestões do curso, captamos a fala da PA 56 expressando a satisfação pessoal e dos alunos ao incorporar em suas práticas algumas sugestões do curso: “Utilizo sequências didáticas, contação de histórias, dramatizações, músicas, origamis. Enfim, eu gosto que se sintam bem, que se expressem, que aprendam. Também uso jogos, aulas no pátio, fora da sala”.

Percebemos que os pesquisados consideraram essas sugestões como contribuições significativas, opondo-se às críticas feitas por algumas pesquisas sobre o PNAIC, que conjecturavam essas sugestões como meio de padronização do fazer docente e reprodução mecânica de uma metodologia imposta por meio dessas sugestões.

Talvez um dos motivos para o recebimento satisfatório das sugestões metodológicas pelos docentes esteja no fato de não serem apresentadas de maneira impositiva, o que torna esse processo mais agradável. Pode também estar relacionado ao ciclo de vida profissional de boa parte dos pesquisados, na fase da diversificação e experimentação.

Embora vejamos propiciada a autonomia docente, e a consideremos positiva, percebemos, como já apontado aqui, que não foi realizado um acompanhamento ou assessoramento do professor para significação e ressignificação dessas sugestões no contexto das práticas. Como visto por meio dos dados coletados nesta pesquisa, na rede municipal em questão, não houve acompanhamento técnico por meio de visitas nas escolas nem participação dos orientadores pedagógicos nas escolas para constatação e avaliação ao lado do professor. Nem tampouco o subsídio e o impulso ao incremento das chances de êxito pedagógico. Isto ocorreu devido ao desconhecimento das sugestões transmitidas pelo curso por parte da equipe das escolas.

A não utilização das sugestões metodológicas por parte de alguns pesquisados (7%) foi justificada pela ausência de material para construção de recursos e de materiais pedagógicos disponíveis nas escolas. Os pesquisados que optaram por não responder justificaram isso por ser o primeiro ano de participação no curso e por desconhecerem as sugestões metodológicas do PNAIC.

Destacamos ainda, dentre os relatos, a declaração da PA 56: “Fui aprovada em outros concursos pois a parte discursiva foi toda pautada no PNAIC, ou seja, só tenho que agradecer pelos conhecimentos adquiridos”. Esse relato indicou que o conteúdo do curso, para essa professora, agregou conhecimentos teóricos e práticos que ampliaram seu leque de possibilidades na área, indo além das contribuições apenas no aprendizado do alunado, representando desse modo um crescimento profissional.

Visto a hipótese inicial desse trabalho e a discussão presenciada na turma pesquisada sobre a atuação dos orientadores das escolas (orientadores pedagógicos e educacionais atuantes nas escolas, que no município são chamados de equipe de especialistas), buscamos compreender o ponto de vista dos professores pesquisados a respeito da participação desses especialistas na consolidação da meta central proposta na formação continuada: a alfabetização até os oito anos. Ainda inserimos outra questão incluindo a figura do gestor, junto aos orientadores ligados ao suporte pedagógico.

A primeira questão objetivou compreender o que os pesquisados entendiam como papel da equipe de especialistas. Dela destacamos as seguintes palavras-chave contidas nas respostas: acompanhamento, apoio, auxílio ao professor, auxílio no relacionamento dos alunos, acompanhamento de alunos com dificuldade de aprendizagem. Porém, em alguns discursos as referências sobre esse papel reduziram-se a críticas, como expresso na fala da PA 23: “Atrapalha, só cobra e não ajuda”; da PA 33: “Importante, pena que nem sempre essa parceria acontece”; e da PA 60: “Convidar o professor para fazer e para participar do PNAIC”.

A segunda questão, mais direta aspirou compreender a relação entre professores, orientadores e diretores com vistas ao suporte pedagógico nas práticas docentes.

Constatamos disparidade de interpretações, onde 53% dos pesquisados responderam receber auxílio adequado na alfabetização dos alunos; 40% informaram não receber e 5% informaram receber suporte às vezes, quando solicitado. Apenas 2% optaram por não responder. Para melhor análise, selecionamos alguns discursos representativos:

Quadro 17 (continua): Discursos sobre o suporte pedagógico nas escolas

Discursos sobre a questão: Você considera receber suporte adequado da equipe técnica(Orientador Pedagógico/ Educacional) e gestor(a) para consolidação dos objetivos do PNAIC e das aprendizagens no curso?	
Resposta	Justificativas
Sim	PA 3: "Sim, mas a gestão anterior obrigava a trabalhar do jeito dela." PA 17:"Sim. Porém às vezes não dispomos de recursos." PA 18:"Sim, com a equipe atual." PA 24:"Sim, existe união."

Quadro 17 Continuação

Não	PA 2: "Não. São indiferentes quanto a isso." PA 47: " Não. Ninguém se preocupa com o professor. Nem sabe que ele faz PNAIC." PA 48: "Não. Pouco se acompanha do nosso trabalho. Não somos estimulados a acompanhar a turma. Ao contrário, há resistência em permitir que o professor acompanhe a turma. Somos pouco ouvidos e não há espaço para discutir o aprendido no curso." PA 37: "Se estou nesta reunião, já responde essa questão." PA 58: "Não ajudam e não interferem."
Às vezes	PA 27: "Pouco, na maioria das vezes quando solicitada."

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2016)

Embora tenha havido prevalência de afirmações que ratificaram recebimento de apoio adequado por parte dos orientadores e gestores, também visualizamos um número expressivo de críticas a esses atores. Essas críticas foram pautadas, conforme relato dos pesquisados, nos seguintes critérios: gestão autoritária, indiferença quanto ao suporte ao professor, desconhecimento da participação dos professores na formação continuada, não acompanhamento do trabalho docente e falta de espaço para socialização das vivências da formação continuada na escola.

Em alguns relatos, de professores de duas escolas diferentes, visualizamos uma queixa à figura específica do gestor que se posicionava numa perspectiva autoritária e tradicional. Esse posicionamento, conforme os pesquisados, minava o trabalho do grupo e impedia mudanças na prática. Esse dado reforça o papel do gestor como influente na atuação do professorado e denuncia como essa relação de poder, impositiva, pode ser prejudicial.

Outro ponto citado pelos professores foi o de não se propiciar espaço para socialização e trocas no seio da escola, contribuindo para o surgimento de atitudes isolacionistas entre os professores, em oposição ao sentido da socialização e colaboração propostas na formação.

Ainda vimos, como exposto na narração da PA 48 no quadro acima, que alguns professores não têm sido encorajados a acompanhar a turma, como sugerido na proposta do PNAIC, ao contrário não é permitida a continuidade de atuação na mesma turma. Este dado pode ser um dos explicativos para o fato de 70% pesquisados não terem acompanhado a turma de primeiro ao terceiro ano, e apenas 30% ter acompanhado a turma após o início da formação do PNAIC em 2013.

Essas fragilidades referentes à atuação de gestores e orientadores reforçam nossa hipótese de que, por falta de conhecimento sobre a formação continuada, muitos orientadores acabaram engendrando críticas à formação do PNAIC, resultando no sentimento de isolamento por parte do professor. Também reforçou a necessidade de formação para os demais atores envolvidos no processo da alfabetização junto aos professores, fundamental inclusive para os orientadores e gestores.

Com base no exposto, consideramos necessária e imprescindível uma reaproximação desses atores para a continuidade da formação na escola, tanto para um melhor relacionamento interpessoal quanto para construções coletivas. Isto contribuiria para a reconfiguração da identidade individual e do grupo, superando o distanciamento gerado pela perspectiva de controle e hierarquia existente em concepções mais conservadoras, permitindo que o distanciamento e descrença no trabalho alheio dê lugar à colaboração.

A colaboração a que nos referimos, no sentido de construir um conhecimento profissional coletivo, exige que se desenvolvam nessa etapa instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas coletivas sobre a prática docente, e cuja meta principal não é outra além de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária (IMBERNÓN, 2011, p. 72).

Após compreendermos as contribuições do curso e algumas fragilidades referentes à formação continuada, influentes na constituição da identidade docente, nos debruçamos a desvelar a existência de entraves observados pelos pesquisados configurados em obstáculos a se transpor para melhores resultados na prática docente.

No que tange a esta questão, avistamos uma grande disparidade nas respostas. Um grupo, representando 52% dos pesquisados, informou ter havido entraves e outro grupo, de 45% dos pesquisados, respondeu não ter havido entraves para a concretização das sugestões. Esta disparidade talvez possa ser explicada pela adaptação de materiais sugerida no curso e comprometimento dos professores, como apresentado no relato da PA 13: “Sim, há entraves, mas o curso deu meios para lidar com a dificuldade de infraestrutura da escola”; e afirmado no discurso da Coordenadora local: “A rede tem problemas de infraestrutura, das comunidades, mas mesmo assim, existe compromisso”.

Somente 3% dos pesquisados optaram em não responder a essa questão. Para melhor ilustração, vide o gráfico a seguir:

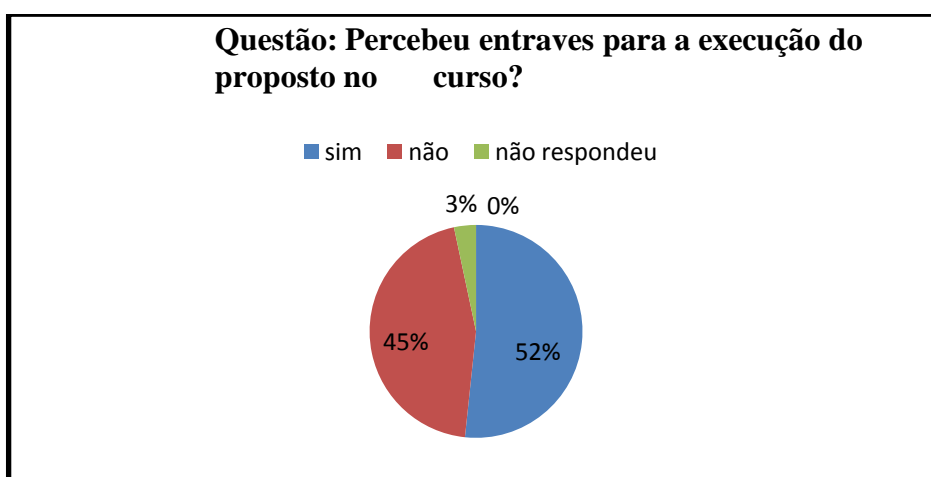


Figura 10: Gráfico sobre a percepção de entraves

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2016)

Vários entraves foram apontados pelos pesquisados, porém foi prevalente a precariedade de material e infraestrutura e o regime de gestão da escola dentro de uma perspectiva tradicional, como se pode ler no quadro seguinte:

Quadro 18: Relatos sobre os entraves observados

Questão: Existe ou existiu algum entrave para execução do que foi aprendido no curso? Se sim, do que se trata.
PA 01: "Falta de material básico." PA 02: " Falta de participação da família." PA 03: " Péssima gestão, estilo vigiar e punir." PA 10: " Falta de material, estrutura e tempo apropriado." PA 18: "A gestora que não conhecia a proposta do curso tentou minar o trabalho." PA 22: " Recursos não disponibilizados pelo governo." PA 40: "Falta de materiais e quantidade de alunos." PA 43: " Não gostei do sistema do SIMEC." PA 44: "Minha escola é muito tradicional." PA 57: " Falta de material e espaço físico."

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2016)

Mais uma vez a posição de alguns gestores, que adotavam um estilo centralizador, foi marcada como impedimento para melhor atuação docente. Todavia, uma gestão impositiva bloqueia as contribuições da formação continuada para esse professor, pois à medida que não pode por em prática na escola aquilo que foi ressignificado ou construído, essas contribuições se perdem e tornando o sentido da formação inoperante e vazio.

A motivação e o desejo de mudanças por parte do professor nessas condições são mínimas, visto que lhe é imposto uma identidade falseada para cumprimento do disposto pelo gestor. Dessa forma, compreendemos mais uma vez a necessidade de encontros formativos para esses atores, para que também possam se avaliar e gerar uma nova identidade, pois conforme Fusari (2011 p. 22):

A formação contínua de educadores que atuam na escola básica será mais bem-sucedida se a equipe escolar, liderada pelos diretores e coordenadores, encarará-la como valor e condição básicos para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação.[...] A estrutura e a gestão democrática são elementos essenciais por enaltecem a participação dos professores e técnicos.[...]para que se encontrem, analisem, problematizem, façam trocas, enfim, reflitam na e sobre a ação, concretizando, assim, a formação contínua na rotina escolar.

Ainda foi apontado o problema da falta de recursos materiais e de infraestrutura das escolas. Embora, como vimos, alguns professores utilizem de materiais alternativos, isto não é possível em realidades onde há “falta” do material básico para além da insuficiência, fragilizando assim, o trabalho do professor.

Aí assenta uma das vulnerabilidades da política do PNAIC na rede municipal, pois como vimos nesta pesquisa, a formação continuada trouxe contribuições, principalmente mudanças nas práticas docente através das sugestões metodológicas, porém a inventividade do professor e desenvolvimento dessas sugestões, bem vistas pelos professores, se esbarram na falta de materiais básicos, assim, no campo das ideias as inovações podem até ser projetadas, mas no campo escolar não se realizam por causa dessa problemática.

Pode parecer coisas distintas: formação continuada e falta de materiais nas escolas, porém estão atreladas, no sentido de ser o campo escolar onde as práticas se constituem o espaço onde a formação continuada ganha sentido, porém na conjuntura de péssimas condições de trabalho, falta de valorização e estima do trabalho do professor, não acompanhamento ou apoio às práticas docentes, o desejo pela formação continuada e por mudanças se desvanecem.

Esse entrave, portanto, foi sinalizado no PME, sendo por este documento de conhecimento das autoridades do município. Isso nos leva a conjecturar a não realização de visitas da equipe central nas escolas e um acompanhamento mais próximo do professor em virtude do conhecimento desse problema.

Essa problemática influencia não apenas na aprendizagem do aluno como pode repercutir no resultado das provas externas. Contudo, percebemos que 23 dos pesquisados, informaram não ter tido acesso aos resultados dessas avaliações em sua escola e outro grupo, de 21 professores responderam ter acesso aos resultados e que refletiam sua turma. Os demais pesquisados se omitiram e alguns deram respostas não pertinentes à questão.

O desconhecimento desses resultados por um grupo mostra uma falha na equipe escolar ao não refletirem coletivamente sobre esses resultados, o que possibilitaria uma retroalimentação de estratégias para as fragilidades apontadas nessas avaliações e extensão da formação continuada no campo escolar.

Apesar de não ter sido observada competitividade pela maioria dos pesquisados, 11 pesquisados mencionaram percebê-la e 4 respostas foram omitidas.

Algumas explicações sobre a competitividade:

Quadro 19: Discursos dos cursistas sobre a questão da competitividade

Questão: Você percebe "competitividade" entre os profissionais em termos de resultados práticos e/ou resultados referentes às provas externas? Por gentileza, explique.	
Resposta	Justificativa
Sim	PA 18: "Sim. Há competição entre os profissionais mais dedicados." PA 21: " Sim, existe competitividade pois tem as questões políticas." PA 23: " Sim existe entre os gestores, entre os professores não."
Não	PA 08: "Competitividade não, mas existe apatia." PA 11: "Não há competição, mas falta de interesse dos colegas pelas provas externas." PA 14: "Não há competitividade, mas os professores se isolam."

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2016)

Nos discursos encontrados sobre a observância de competitividade, pudemos selecionar algumas palavras chaves que nos permitiram visualizar essa competitividade como produto da cultura da performatividade: 1-Competitividade entre os mais dedicados, 2-Competitividade relacionada às questões políticas, 3- Competitividade entre as escolas.

A “competição entre os mais dedicados” reflete a qualificação feita a uns profissionais em comparação a outros, podendo essa dedicação ser assumida por uma postura para impressão e desempenho competitivo, e não de dedicação pelo compromisso e autenticidade.

Todos esses vieses de competitividade são estratégias da cultura da performatividade para alcance dos objetivos políticos, porém com isso, as relações sociais acabam sendo substituídas por relações de julgamento nas quais as pessoas e instituições são valorizadas apenas pela sua produtividade.

Ball (2002, p. 09) assevera que isso é fruto da nova cultura da performatividade onde “o ato de ensinar e a subjetividade do professor do professor estão ambos alterados dentro dessa nova visão de gestão (de qualidade e excelência) e das novas formas de controle empresarial (através do marketing e competição)”.

Em alguns relatos dos pesquisados que mencionaram não perceber competitividade, percebemos uma ênfase dada ao “isolamento” de alguns professores. Apesar de esse isolamento poder significar uma equipe segregada por algum fator interno, também pode exprimir uma competitividade ainda não declarada, pois conforme Imbérnon (2009, p.64) “a cultura do isolamento acaba por se introduzir na rotina, o desencanto e, provavelmente, a desilusão e a paixão pelo que se faz (exceto nos casos de doenças ou depressão), dando um exemplo no ensino de uma sociedade egoísta, não solidária e competitiva”.

Esse isolamento presente em algumas escolas foi confirmado nas questões objetivas, nas quais vimos um número destacado de conceito “Regular” para a rede colaborativa entre os cursistas e para o compartilhamento de experiências na escola. Esses itens receberam a devida conceituação:

Quadro 20: Itens destacados nas questões fechadas

Quantitativo de conceitos recebidos pelos pesquisados PAs*					
Item	Excelente	Bom	Regular	Insuficiente	Não respondeu
Rede Colaborativa entre cursistas	17	30	11	01	01
Compartilhamento de experiências na escola	18	23	14	04	01

* Demais quantitativos referentes à avaliação de outros itens podem ser visualizados em apêndice neste trabalho.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2016)

Com relação à rede colaborativa percebe-se que 12 professores julgaram entre regular e insuficiente, número muito próximo dos 11 que responderam perceber competitividade nas escolas e quanto ao item de compartilhamento de experiências na escola, vimos 18 cursistas avaliando-o de regular a insuficiente, afirmando esses dados que em algumas escolas, ainda persiste a cultura do isolamento.

Com base nos dados mostrados neste capítulo, concluímos que na visão dos pesquisados a formação continuada tem sido importante e constituinte de uma nova identidade profissional. Muitas contribuições foram apontadas como relevantes para as mudanças na prática docente, porém percebemos que alguns fatores ainda necessitam de ajustes para que essa formação e contribuições sejam integradas na cultura escolar.

A seguir, apresentamos as interpretações dos Orientadores de estudo em relação à formação continuada.

4.3.3 Os Orientadores de estudo e suas interpretações

Com o objetivo de compreender o olhar dos Orientadores de Estudo (OEs) sobre a formação continuada do PNAIC remetemos um questionário com questões relacionadas às aplicadas aos PAs. No perfil dos OEs pesquisados constatamos a prevalência da formação acadêmica de Pós-graduação lato sensu, tendo todos mais de vinte anos de experiência na área de educação. Na função de formador do PNAIC, duas OEs informaram atuar desde 2013, duas desde 2014 e um a partir do ano de 2015.

À priori vimos nos discursos dos OEs que a motivação principal à participação como formadores foi o interesse pela ampliação de conhecimentos e troca de experiências. Todos versaram sobre a importância do PNAIC no município para melhoria da educação, pontuando a OEs 5 que a formação serviria de legado para o município.

A respeito da participação dos cursistas, a maioria dos OEs pontuou que os PAs são responsáveis e dedicados, porém a questão da bolsa auxílio foi mencionada pela maioria dos orientadores como interesse principal dos cursistas. Para entendimento da interpretação da OEs 5 extraímos algumas de suas observações, feitas por escrito:

Acredito que a participação dos professores na Formação do PNAIC foi uma das fragilidades citadas acima (referia-se a entraves observados). Não estou aqui para procurar culpados, mas acredito que Formação Continuada é direito e dever de todo profissional. Dessa forma, como entender uma formação continuada fora do horário de trabalho? E quando essa se faz no horário de trabalho, enquanto grupo de estudos ou seminários, como não ter presente tal profissional? Lamentei por várias vezes, professores que se faziam presentes nos encontros aos sábados apenas pelo interesse da bolsa (valor financeiro de R\$ 200,00), disponibilizado pelo Programa PNAIC. Por outro lado, contemplei professores profissionais que mesmo tendo seu direito negado, com formação continuada fora da carga horária de trabalho, honrar seu dever enquanto educador de aprofundar seus conhecimentos.

Percebemos que embora na visão da maior parte dos OEs, o interesse de participação dos PAs remetia-se à bolsa de estudo, esse dado não foi afirmado nos discursos dos PAs como já visto. A OEs 5 expressou, em primeiro lugar, um descontento quanto à realização do curso em horário extra da jornada de trabalho no município, entendendo isso como um direito

negado ao professor. Depois, registra que em sua turma percebeu dois grupos com interesses distintos: um grupo de PAs que participavam com interesse da formação, desejando aprofundamento dos conhecimentos, e outro grupo que se fazia presente apenas pelo interesse da bolsa de estudo.

Na visão dos OEs, as melhores contribuições da formação para os professores, incidiram na troca de experiências e na parte prática/dinâmica do curso, considerada como instrumento principal para que os professores saíssem da zona de conforto.

Em relação a mudanças na prática dos docentes, os OEs informaram perceber que as aulas dos PAs haviam se tornado mais dinâmicas e que os PAs estavam mais atenciosos na escolha dos métodos de ensino. Ainda sobre essas mudanças, a OEs 5 apontou uma outra fragilidade do PNAIC ao não permitir um acompanhamento mais próximo da prática desses professores cursistas. Sendo assim, concluiu que não poderia afirmar qual o percentual de professores que colocavam em prática o vivenciado no curso.

A fala da OEs 5 confirmou os dados prestados pela Coordenadora local e se coadunou com nosso entendimento de que um acompanhamento com base unicamente em portfólio e registros fotográficos torna-se superficial.

Percebemos opiniões diferenciadas sobre a visualização de impactos na atuação dos PAs relacionada à aprendizagem dos alunos: OEs 1 e OEs 5 viram impactos por meio do comprometimento dos professores resultando em alunos mais críticos, autônomos e seguros em suas atividades, OEs 2 afirmou não ter visto ainda impactos nas avaliações externas, porém observou que os alunos apresentavam mais interesse nas atividades propostas. A OEs 4 informou ver pouco impacto devido o fato de haver uma circulação dos professores em anos de escolaridade diferentes, inclusive fora do ciclo.

Ao cruzarmos os dados dos discursos dos PAs com o dos OEs, pudemos descobrir que ambos pontuaram como resultados visíveis na aprendizagem dos alunos a criticidade, autonomia na realização de tarefas, maior motivação e interesse pela aprendizagem por parte do alunado. Também se confirma outro dado apontado por alguns PAs a respeito do não acompanhamento dos professores na turma de alfabetização, confirmado pelo percentual de 70% dos professores que ainda não haviam acompanhado a mesma turma de 1º ao 3º ano; e através do discurso de alguns PAs retratando que não recebiam incentivos ou eram impedidos pelo gestor ou orientadores das escolas de acompanharem a turma. Com isso, constatamos que embora seja uma recomendação do PNAIC, muitas escolas não priorizavam a permanência do professor cursista em turmas de alfabetização, fato que leva os professores a não darem prosseguimento ao trabalho de alfabetização em sintonia com a proposta do PNAIC e à sua formação continuada. Sendo imprescindível que a atuação dos cursistas, principalmente os que recebem a bolsa de estudo, ocorra em turmas de alfabetização, consideramos essa mais uma questão importante a ser revista e apurada pela equipe central (SEMED) no município.

Outro questionamento que consideramos interessante tratou das solicitações mais realizadas pelos PAs aos OEs. Nesse item, a maior parte dos orientadores respondeu que os PAs solicitavam sugestões de atividades, sobretudo práticas, para a abordagem de aulas, tornando-as mais dinâmicas. Por trazer um diferencial em sua resposta, demonstrando que algumas solicitações dos professores não eram possíveis de serem atendidas, realçamos o comentário da OEs 5:

Respostas prontas para as dúvidas, como se eu soubesse tudo e tivesse a varinha mágica. Deixo claro que, enfrente as mesmas dificuldades e não tenho todas as respostas. Dessa forma, conseguimos em nossos encontros,

por meio das leituras dos referenciais teóricos, discussões e reflexões para enfrentar nossos desafios, medos e incertezas.

Embora os OEs tenham revelado que muitos PAs desejavam soluções às práticas educativas, vimos no comentário escrito da OE5 uma postura adequada frente à função de formadora, ao clarificar aos professores suas dificuldades, revelando a superação da visão do formador como expert infalível e solucionador de problemas.

Também visualizamos neste item que os OEs demonstraram um posicionamento de colaboradores num modelo mais reflexivo para solução das situações problemas, fato relevante ao novo modelo de formação, pois conforme Imbérnom(2009, p. 105) “o formador nas práticas de formação permanente deve ajudar a saltar esses obstáculos para que o professorado encontre a solução à situação problemática”.

Ao buscarmos compreender a visão dos OEs sobre o papel da equipe de especialistas e como ocorria sua interação com estes e gestor das escolas, pudemos perceber que todos OEs explicitaram que o papel dos especialistas é o de acompanhar, orientar e dar suporte ao trabalho do professor, contudo, revelaram que não acontecia interação entre OEs, especialistas e gestores. A única exceção quanto a essa resposta foi do OEs 2 relatando que por integrar a equipe de especialistas de uma escola socializava os assuntos do curso com os demais atores da escola. Ainda sobre esse dado, ressaltamos mais uma vez o ponto de vista da OEs 5:

Infelizmente não houve essa interação no Programa PNAIC dentro município de Belford Roxo entre Orientadores de Estudos, Equipe Técnico-Pedagógica e Gestores. Posso dizer até que se tentou abrir essa interação oportunizando-os enquanto ouvintes, mas penso que a Secretaria de Educação poderia ter viabilizado outras oportunidades de interação entre os mesmos enquanto encontros paralelos ao Programa PNAIC (outro item que sinalizo enquanto fragilidade).

Respaldados no comentário acima, pudemos voltar ao problema que levou a essa pesquisa. Vimos na fala acima e em outras anteriormente citadas, a fragilidade da equipe central em não propiciar encontros formativos para orientadores (especialistas) e gestores, principalmente mediante o conhecimento da escassa participação desses na formação do PNAIC.

Em relação aos entraves para a realização da formação no município, três OEs informaram não ter havido, todavia dois OEs reforçaram a resposta dada pela Coordenadora local ao pontuarem o espaço inadequado e os escassos recursos disponíveis para o trabalho. A OEs 3 ainda frisou: “[...]Temos que usar nosso próprio material e imprimir com nossos recursos”. A OEs 5 citou ainda como entrave a diferença da estrutura preconizada pelo PNAIC (Federal) a estrutura da Secretaria de Educação (Municipal).

Ao revisitarmos a questão das avaliações externas em relação à atuação dos cursistas, os OEs tiveram opiniões diferenciadas, uns relatando que as provas externas não atendiam à proposta do PNAIC; outro relatando que a melhoria da atuação dos PAs oportunizaria melhor desempenho dos alunos nessas provas; e outro ainda ressaltando que o objetivo central do ensino não deveria ser essas provas. Não percebemos nas respostas dos OEs, menção à questão de competitividade entre professores em relação aos resultados dessas avaliações.

Quadro 21: Comentários dos Orientadores de estudo sobre as provas externas

Questão: Como você percebe as avaliações externas em relação à atuação dos professores cursistas do PNAIC?	
OEs 1	" É visível um professor do PNAIC, através de visitas nas escolas."
OEs 2	" Vejo que as avaliações externas estão aquém do que é trabalhado no PNAIC."
OEs 3	"Com a melhoria da prática dos PAs os alunos estão mais preparados para realizarem as avaliações externas."
OEs 4	" Ainda não está (avaliações externas) afinada com a proposta do PNAIC."
OEs 5	" Não podemos pensar em um fazer pedagógico voltado apenas para as avaliações externas."

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2016)

Sobre a modalidade semipresencial adotada nos anos de 2015 e 2016, pudemos ver nas falas dos OEs que, embora fosse uma boa oportunidade para os que não puderam cursar aos sábados na modalidade presencial, e que a qualidade da formação pudesse ser preservada nessa modalidade, o quantitativo de professores com dificuldade em acessar a internet e pouco afeitos às tecnologias ainda era prejudicial nesse tipo de formação.

Vide a seguir a transcrição dos relatos sobre a formação na modalidade à distância parcialmente adotada:

Quadro 22: Comentários sobre a modalidade Semipresencial

Comentários dos OEs sobre a modalidade semipresencial adotada nos anos de 2015 e 2016	
OEs 1	"O acesso à internet dificulta a aprendizagem fazendo com que muitos percam a formação."
OEs 2	"É uma excelente oportunidade para aqueles que não possuem tempo para a formação presencial."
OEs 3	" O impacto seria melhor se as pessoas tivessem mais acesso à tecnologia."
OEs 4	" Na modalidade à distância as informações chegarão mais rápido e atingirão mais pessoas. O que poderá atrapalhar o processo é que ainda temos muitos professores analfabetos digitais."
OEs 5	"O que qualifica uma formação não é sua modalidade ou carga horária, mas o planejamento da mesma e aproveitamento dos assuntos relevantes."

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2016)

Finalizando a análise dos dados constatamos que, sob o ponto de vista dos OEs, a formação continuada teve grande importância para os professores, principalmente nas mudanças das práticas docentes. Embora, a consolidação da alfabetização não tenha sido apontada pelos orientadores, assim como pela maioria dos PAs, algumas contribuições quanto a criticidade, motivação e autonomia do educando foram observadas. Alguns entraves foram

reforçados pelos OEs: a falta de recursos, até mesmo para os OEs e mais ainda para os PAs nas escolas; a falta de formação para orientadores e gestores como prejudicial para continuidade da formação nas escolas; o insuficiente acompanhamento do trabalho docente, tanto pela equipe das escolas, como pelos OEs e coordenação local; e o não acompanhamento dos professores em turmas de alfabetização. Tendo visto, a análise dos dados acerca das interpretações dos atores pesquisados, formalizamos os resultados constatados a seguir por meio da conclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa retomando algumas questões relacionadas à alfabetização no Brasil. Imprimimos maior ênfase às mudanças ocorridas após a Constituição de 1988 e a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. Estes acontecimentos se fizeram seguir de uma série de medidas voltadas para a democratização do acesso de todas as crianças brasileiras ao ensino fundamental devido às dificuldades encontradas para atender a um público anteriormente ausente da escola.

Uma das grandes dificuldades gravita em torno do debate acerca da melhoria da qualidade da educação, resultando num aumento real de sua eficiência e eficácia. Seguindo orientações de organismos supranacionais, o país adotou diversas medidas nesse sentido. Dentre as mais importantes está a melhoria da prática docente através da formação continuada, mecanismo bastante enfatizado nas recomendações internacionais.

É nesse panorama que se insere a criação do PNAIC, política educacional ainda em curso, cujo objetivo é garantir a alfabetização das crianças na idade certa, isto é, até os oito anos de idade. Iniciamos nossa análise da política em foco pelas lentes de pesquisadores dedicados ao tema, a saber, Stephen Ball, Antônio Nóvoa, Francisco Imbernón, Maurice Tardif, entre outros. Partimos então para a análise dos três principais contextos relativos ao PNAIC, conforme proposto por Ball *et alii*: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática.

No primeiro contexto constatamos que a criação do PNAIC deu-se por influência internacional, com vistas às recomendações de organismos internacionais como OCDE, UNESCO e Banco Mundial. Ainda recebeu influências de políticas educacionais nacionais que o antecederam, com ênfase nas experiências do Pró-letramento, PRALER, PROFA e também do PAIC, sendo esta última uma iniciativa estadual no Estado do Ceará.

No contexto da produção de texto encontramos referências de Portarias, Resoluções e medida provisória de caráter prescritivo da estrutura organizacional do PNAIC. Também encontramos um Manual de apresentação da política, um extenso conjunto de cadernos de formação destinados aos formadores e professores e documentos orientadores lançados a cada ano de reinício do curso com intuito de nortear as ações da formação para aquele ano.

No terceiro contexto encontramos a política sendo efetivada com base nos contextos anteriores e ainda descortinamos as interpretações dos atores envolvidos na formação continuada da rede pesquisada. Foi possível perceber que o PNAIC foi bem recebido pelos pesquisados, sem grandes resistências à execução no município, exceto referente à sua realização em horário extra ao da jornada de trabalho.

Na visão da Coordenadora local a formação continuada do PNAIC trouxe melhorias na qualidade do ensino municipal visualizadas no aumento do IDEB e no avanço da escrita dos alunos de 5º ano, em concurso de redação, observado no decorrer dos anos de execução da formação do PNAIC. Como dificuldades para execução da formação pontuou-se a insuficiência de materiais e de infra-estrutura. Inferiu-se ter sido a troca de experiências entre professores uma das contribuições mais significativas da formação do PNAIC. O comprometimento dos professores, superando as dificuldades do município, também foi destacado pela entrevistada, que ainda informou acompanhar o desenvolvimento do trabalho docente dos cursistas por meio de portfólios e registros de imagem.

Sob o ponto de vista dos orientadores de estudo, a formação do PNAIC também acrescentou melhorias à qualidade do ensino, embora com exceções, pois boa parte dos cursistas demonstravam interesse pela formação continuada e mostraram dedicados ao

trabalho de alfabetização. Como melhores contribuições apontaram a troca de experiências no curso e mudanças na prática docente, visualizadas através de maior dinamização das aulas, possibilitadas pelo rompimento de hábitos por meio da superação da zona de conforto. Acrescentaram como contribuições no aprendizado discente o aumento da motivação, criticidade e autonomia dos alunos. Reforçaram os dados referentes às dificuldades informados pela Coordenadora local (falta de recursos e infraestrutura) e sobre os instrumentos de acompanhamento.

Na perspectiva dos professores cursistas, embora com pequenas exceções, a formação continuada foi avaliada como de grande importância em suas aprendizagens. As principais contribuições do curso apontadas foram: mudança na didática através de novos métodos de ensino e recursos metodológicos, mudança de perspectiva através da reflexão sobre a prática, troca de saberes e experiência e melhoria no relacionamento entre professor e aluno. Referente às contribuições na aprendizagem do alunado, os professores informaram que os alunos estavam mais motivados, participativos e atentos às propostas e objetivos da aula, repercutindo na melhoria da aprendizagem discente.

Como entraves para uma melhor execução das propostas da formação, foi revelado, além da problemática de materiais e infraestrutura, outros aspectos dificultadores: a cultura de ensino tradicional, refletida inclusive no regime de gestão centralizador e controlador de algumas escolas; e também o insuficiente suporte ao trabalho docente por parte de alguns orientadores das escolas (especialistas) e gestores.

Ao final da pesquisa de campo, realizada no Município de Belford Roxo, pudemos chegar a algumas conclusões:

a) A formação continuada do município apresentou por características: formação problematizadora, onde as situações problemas eram trazidas, compartilhadas e discutidas pelos professores no âmbito do curso. Não segue caráter prescritivo de formas de atuação do professor, ao contrário, as sugestões metodológicas oferecidas no curso foram aceitas com aprovação da maioria do professorado, sendo estas consideradas essenciais para as mudanças na prática pedagógica. Também teve por características marcantes, a evidente troca de saberes e experiências entre os professores no curso.

b) Os atores envolvidos (professores alfabetizadores, Coordenadora local e Orientadores de estudo) avaliaram a formação do PNAIC no município como relevante à melhoria da qualidade do ensino na rede, sendo predominantes os discursos de valorização da formação em contraposição às críticas tecidas. Também nos chamou atenção o engajamento dos professores e mudanças na prática docente sendo destacadas pelos atores envolvidos. Isto foi de encontro ao motivo inicial dessa pesquisa, referente à falta de percepção de resultados da formação por parte de um grupo de orientadores da rede. O que reafirmou nossa hipótese inicial de que, por desconhecerem as ações e os princípios desenvolvidos na formação, esses orientadores (especialistas) acabaram julgando-a ineficiente.

c) Visualizamos os princípios gerais preconizados nos documentos do PNAIC: reflexividade, construção de saberes, constituição da identidade docente, socialização, colaboração e engajamento, incorporados na formação por meio de variadas ações desenvolvidas no curso, envolvendo os aspectos cognitivo e socioafetivo. Essas ações eram desenvolvidas com respeito aos pontos de vista, às subjetividade e aos aspectos culturais dos professores.

d) As melhores contribuições do curso, com base na visão dos atores pesquisados foram: mudanças na prática docente, manifestas em aulas mais dinâmicas, despertando a motivação e participação dos alunos e as trocas de experiências e de saberes no âmbito do curso.

e) Alguns entraves foram igualmente citados pelos atores pesquisados e incidiram sobre a indisponibilidade de materiais básicos e problemas de infraestrutura na rede municipal, acrescentando-se a estes a falta de acompanhamento de alguns gestores e orientadores das escolas.

f) A modalidade à distância, embora bem aceita pela maioria dos professores, representou dificuldade para alguns cursistas menos afeitos às novas tecnologias.

Enfim, concluímos que embora o PNAIC não tenha ainda atingido todos os objetivos propostos na realidade estudada, devido a diversos fatores externos e internos, algumas questões puderam ser respondidas e outras tantas formuladas. Por fatores externos visualizamos a insuficiência de políticas públicas atenuantes das desigualdades sociais e de problemas de segurança pública, ainda prevalentes no local pesquisado e que afetam diretamente a educação do município. Ainda citamos a interferência do Estado na educação, exemplificado na continuidade remota das formações do PNAIC, principalmente nos dois últimos anos de execução.

A respeito dos fatores internos percebemos o escasso investimento público na área de educação, exemplificado pela escassez de materiais e problemas de infraestrutura de algumas escolas, configurando condições inadequadas de trabalho do professor. O regime seriado adotado no município, inclusive nas turmas de alfabetização, é outro fator que contribui para a não execução da proposta do PNAIC, porque este sugere o trabalho através do ciclo de alfabetização. Também se pode apontar a falta de interação entre a equipe central, equipe das escolas e professores no campo de atuação como um fator prejudicial ao alcance dos objetivos do PNAIC.

Ainda é cedo para um diagnóstico completo sobre a adoção do PNAIC pela PMBR, mas já podemos adiantar que algumas questões merecem atenção urgente no intuito de contribuir para o sucesso desta política: 1- Necessidade de melhor investimento público em educação; 2- Criação de encontros formativos para a equipe das escolas, com ênfase às figuras do gestor e orientadores para melhor suporte ao professor com vista às propostas do PNAIC; 3- Ampliação dos modos de acompanhamento e assessoramento do trabalho docente no campo escolar, concebendo a escola como uma comunidade formativa, não restringindo os princípios gerais da formação continuada ao local e momento do curso; 4- Maior atenção à permanência do professor cursista nas turmas de alfabetização, dando continuidade à formação do PNAIC, reafirmando também a formação em serviço.

Concluímos este trabalho deixando como sugestão para outros pesquisadores os seguintes temas: 1- Resultados da inclusão dos Coordenadores pedagógicos a partir de 2016 na formação continuada; 2- A formação continuada do PNAIC na modalidade à distância: suas possibilidades e limitações.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. **Educational reform: A critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. **Reformar escolas/ Reformar professores e os Terrors da Performatividade**. Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho. Braga, Portugal, p. 3-23 vol.15, nº 002, 2002.

_____. **Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy**. Comparative Education, Penn State, v. 34, n. 2, p. 119-130, 1998.

_____. **Educação Global S. A.: Novas Redes de Políticas e o Imaginário Neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, Brasil: UEPG, 2014.

BARROS, Aidil Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida Souza. **Projeto de pesquisa: Propostas Metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 1990.

BOWE, R.; BALL, S; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: Case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Câmara dos deputados. **Consultoria legislativa- Alfabetização na idade certa: Garantir a aprendizagem no início do Ensino Fundamental**, Brasília, março de 2013. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/cp13004.pdf>>. Acesso em 05/01/2017. Texto da consultora legislativa da area XV :Ana Valeska Amaral Gomes.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União, Brasília, 2007.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico/ Características Gerais da População**. Resultados da Amostra: IBGE, 2010.

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (2012)**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado>> Acesso em: 18/02/2016.

_____. **Lei de nº 9394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **Lei 10.172** de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

_____. **Lei nº. 11.274/ 2006**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm> Acesso em 20/01/2017.

_____. **Lei nº 12.801/ 2013** de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nºs 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 09 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014.

_____. MEC/SEB. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2012.

_____. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: Formação do Professor alfabetizador: Caderno de Apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2012 a.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: O futuro do Brasil pelo começo que ele merece**. Brasília: MEC, 2012 c.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. IBGE (2012).

_____. **PNAIC em Ação de 2016: Documento Orientador das ações de Formação Continuada de Professores alfabetizadores em 2016**. Brasília: MEC/SEB, 2016.

_____. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf> Acesso em 20/01/2017.

_____. **Portaria nº 1403/2003**, de 09 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Brasília: Gabinete do Ministro, 2003.

_____. **Portaria nº 1.458**, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

_____. **Programa de Formação de alfabetizadores: Guia do formador- módulo 1.** Brasília: MEC/SEB, 2001.

_____. **Programa de Formação de alfabetizadores: Documento de Apresentação,** Brasília: MEC/ Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

_____. **Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica- Guia Geral.** Brasília: MEC/ SEB/SEED, 2007.

_____. **Rede Nacional de Formação Continuada.** Orientações Gerais: objetivos, diretrizes e funcionamento. Brasília, 2006.

_____. **Referenciais para formação de Professores.** MEC/Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1999.

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

_____. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010-** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. 1996. Formação Continuada de Professores: Tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de M. R., MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Org.). **Formação de Professores: Tendências Atuais.** São Carlos-SP: EDUFSCar, p.139-152.

CEARÁ. **Lei n. 14.026, de 17 de dezembro de 2007.** Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa - Paic, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses, e dá outras providências. D.O.E., 19 dez. 2007. Disponível em: < http://www.paic.seduc.ce.gov.br/images/leis/lei_14026_2007.pdf> Acesso em 20/01/2017.

DAY, Christopher. Avaliação do desenvolvimento Profissional dos Professores. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antônio (Orgs.). **Avaliações em educação: Novas perspectivas.** Portugal: Porto, 1999.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A Qualidade da Educação: Conceitos e definições.** Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

FLORIANI, Ana Cristina Barreto. **As concepções de Formação Continuada de Professores no âmbito das Políticas para Educação Infantil a partir da década de 1990.** Dissertação de Mestrado, Florianópolis, 2008.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola. In: BRUNO, Elaine B. G; ALMEIDA, Laurinda R. de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva(Org.). **O Coordenador pedagógico e a formação docente.** 11. ed. São Paulo: Loyola, 2011.p. 17-24.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil: Impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: Novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

LARANJEIRA M. I. *et al.* “Referências para formação de professores”. In: Bicudo M. V; SILVA Jr C.A. (Orgs) **Formação do educador e avaliação educacional: Formação inicial e contínua**. São Paulo: UNESP, 1999, p17-45.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de políticas: Uma Contribuição para a análise de Políticas Educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANACORDA, Mauro Alighiero. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1989.

MINAYO, M. C. S. *et al.* **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: Realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. **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.

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba M.C; CAMPOS, Roseleane Fátima. “Conversão das ‘almas’ pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela educação”. In: BALL, S.J; MAINARDES, Jefferson (Orgs.) **Políticas Educacionais: Questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Aida Maria Monteiro. A formação centrada na escola como estratégia institucional. In: GATTI, Bernadete A.; JUNIOR, Celestino A. da S; PAGOTTO, Maria D.S; NICOLETTI, Maria da G. (Orgs). **Por uma política nacional de professores.** São Paulo: Editora UNESP, 2013.

SOARES, Magda B. **Por uma alfabetização até os oito anos de idade.** De Olho nas Metas. São Paulo, p. 35-37, 2010 Disponível em:
<www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/artigo_alfabetizacao.pdf> Acesso em: 01/12/2016.

TARDIF. Maurice. **Saberes docente e formação Profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Enise Barth. “A análise de dados na pesquisa científica: Importância e desafios em estudos organizacionais”. **Revista Desenvolvimento em Questão.** Editora: Unijuí, ano 1 ,n. 2 - jul./dez., 2003, p.177-201.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem:** Jomtien, 1990.

ANEXOS

ANEXO A

Capítulo III do Texto da Consultora Legislativa Ana V. A.Gomes

3. A EXPERIÊNCIA DO CEARÁ NO COMBATE AO ANALFABETISMO NAS ESCOLAS

Os avanços obtidos na alfabetização de crianças transformaram o Ceará em referência nessa área. A proposta do Pacto Nacional que foi desenhada pelo MEC reproduz, em larga escala, o desenho do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), executado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) desde 2007.

O PAIC é considerado uma iniciativa exitosa por ter revertido o quadro de baixos níveis de alfabetização identificado entre as crianças cearenses. De acordo com o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - Alfabetização (SPAECE-Alfa), em 2007 apenas 26% dos Municípios cearenses apresentavam médias de desempenho consideradas suficiente ou desejável para os alunos concluintes do 2º ano do Ensino Fundamental. Em 2010, o percentual de localidades agrupadas nesses dois níveis alcançou 99%. Entre 2007 e 2010, dois movimentos são significativos: i) o percentual de crianças não alfabetizadas passou de 33% para 7%; e, ii) o percentual de crianças agrupadas no estágio recomendado de alfabetização subiu de 30% para 55%. (Ceará, 2012) A tabela abaixo mostra a evolução desses dados, bem como o incremento da proficiência média na avaliação.

Tabela – Evolução dos resultados do PAIC – proficiência média e distribuição dos alunos por nível de proficiência

Ano	Média	% alunos agrupados por níveis de proficiência				
		Não alfabetizado	Alfab. incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
2007	118.9	32.8	14.6	12.7	9.9	29.9
2008	127.7	20.0	16.2	17.3	15.7	30.8
2009	142.5	14.4	14.0	15.7	14.5	41.5
2010	162.7	6.9	9.4	13.0	15.8	54.9

Fonte: Dados de SPAECE-alfa/SEDUC-CE; Ceará, 2012

O programa cearense está apoiado em cinco eixos de atuação: I) gestão municipal da educação; II) avaliação externa; III) alfabetização; IV) formação do leitor; e, V) educação infantil. Cada eixo de atuação conta com um conjunto específico de diretrizes e metas. Há algumas peculiaridades que, a nosso ver, fizeram diferença na implantação do PAIC.

Um primeiro ponto a destacar na experiência cearense é o próprio contexto em que ela é formatada. O PAIC surge a partir de uma ampla mobilização social gerada pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, que coloca o tema na berlinda e convoca os gestores públicos à ação. Há que se destacar também a experiência prévia exitosa de Sobral, um dos Municípios cearenses que inspirou e legitimou as ações desenhadas para o PAIC no âmbito estadual.

A alfabetização de crianças foi assumida como prioridade pelo governo estadual e transformada em política pública, a despeito de mais de 90% das matrículas dos anos iniciais estarem localizadas nas redes municipais de ensino. A liderança técnica da SEDUC, com a mesma equipe que havia comandado uma mudança similar na política educacional em Sobral, e a liderança política do governador do Estado são fatores extremamente importantes no processo de implantação do programa, sobretudo pelos sinais externos que transmitiram às administrações municipais: clareza na definição do tema como prioridade nas agendas políticas; comunicação eficiente das metas; e o estabelecimento de mecanismos institucionais de articulação Estado Municípios independente de coloração partidária. Liderança política e competência técnica são complementares, ambos componentes vitais para a formulação e implementação de políticas públicas efetivas.

Bons diagnósticos e mobilização social em torno de um problema, como se sabe, não bastam para induzir mudanças consistentes no setor educacional. É indispensável que o tema seja alçado, de fato, à condição de prioridade na agenda política.

Outro aspecto relevante no PAIC foi a decisão de aprofundar o compromisso protocolar das administrações municipais com o combate ao analfabetismo escolar, introduzindo mudanças na distribuição do Imposto sobre Mercadorias e Serviços (ICMS). A nova regra atribuiu um peso significativo aos resultados do Município na avaliação do nível de alfabetização dos alunos do 2º ano, realizada pelo SPAECE-alfa. Com essa decisão, o Estado buscou induzir a prioridade que entendia ser necessária para o êxito do PAIC. Buscava-se, assim, estimular a adoção de medidas práticas e consequentes em cada localidade.

Sem esperar por uma lei complementar que regulamentasse o regime de colaboração entre os entes federados ou qualquer lei de responsabilidade educacional, o Ceará avançou na articulação entre Estado e Municípios, em que o primeiro assume a liderança e corresponsabilidade pela mudança.

Lá, operacionalizou-se um regime de colaboração cujo objetivo é fortalecer a capacidade institucional dos Municípios para formular e implementar políticas públicas educacionais. A problemática da alfabetização não foi tratada no seu sentido estrito, mas no complexo emaranhado de relações causa-efeito bem peculiar à área de educação. A estratégia baseou-se na constatação de que os problemas se interligam na área educacional e dificilmente se consegue avanços substanciais sem agir sobre a gestão de um conjunto maior de políticas públicas.

Com esse intuito, a SEDUC passou a oferecer apoio técnico aos governos locais para a realização de diagnósticos da situação escolar de cada Município, bem como para a implantação ou aperfeiçoamento de ações de gestão que influenciam no desempenho acadêmico dos alunos, tais como:

- atenção à frequência de alunos e assiduidade de professores;
- cumprimento efetivo do calendário escolar e da jornada diária de aulas;
- ampliação do acesso à pré-escola;
- nucleação de escolas rurais;
- criação de políticas locais para incentivar a leitura e a escrita;
- fortalecimento da autonomia da escola;
- revisão de planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal;
- adoção de critérios técnicos para selecionar diretores etc.

Esse último aspecto, infelizmente, continua enfrentando resistências para ser adotado de forma mais generalizada como forma de preencher os cargos de direção em substituição à tradição de indicações políticas.

Na SEDUC, foi criada uma coordenadoria especialmente voltada para a cooperação com os Municípios, com pessoal e recursos capazes de dar assistência às equipes locais. O arranjo organizacional desenhado para o PAIC, tal como prevê o Pacto Nacional, também abrange coordenações locais responsáveis pelo acompanhamento das ações. O trabalho de monitoramento do programa é intenso e envolve a tríade escola-Município-Estado.

Tal qual o Pacto Nacional, a avaliação do nível de alfabetização também se constitui num componente central no PAIC. A avaliação externa, feita pelo governo estadual ao fim do segundo ano do Ensino Fundamental, é base para a repartição da cota parte do ICMS e para a premiação das escolas. Nas palavras de um gestor municipal: ‘por um lado empurramos a ação política e, de outro, estimulamos as equipes das escolas’.

Sobre o tema avaliação, o destaque fica por conta do esforço do governo estadual para que as equipes das secretarias municipais e das escolas se apropriassem dos resultados dos testes aplicados. A dificuldade das equipes locais em compreenderem os resultados de avaliações de aprendizagem feitas em larga escala resulta em subutilização de um conjunto enorme de dados e baixíssima aplicabilidade prática nas ações do dia a dia e, por decorrência, baixo impacto na melhoria da gestão educacional.

A Provinha PAIC exerce no âmbito do programa cearense o mesmo papel que o MEC atribui à Provinha Brasil: o de avaliação diagnóstica. No entanto, no Ceará, os relatórios gerados são analisados de forma minuciosa e focada no que apontam em termos de aprendizagem. Isso permite às coordenações municipal e estadual do PAIC visualizar que habilidades as crianças já consolidaram e quais demandam mais atenção dos professores.

Os dados da Provinha PAIC – já transformados em ‘informação gerencial’ – realimentam a ação na escola, o acompanhamento do gestor/coordenador e a formação continuada dos professores. Mostram para onde é preciso orientar recursos e esforços, em que turmas serão necessárias intervenções pedagógicas para que haja avanços. A análise de uma multiplicidade de dados ganha, assim, significado e utilidade para o cotidiano dos atores envolvidos.

Quanto maiores as dificuldades enfrentadas por uma localidade, maiores as chances de que ela seja alvo do apoio da secretaria estadual, com ações focadas e assistência técnica que ajude a identificar os nós críticos e os caminhos possíveis para superá-los.

Além das mudanças na gestão municipal, da oferta de formação continuada e da realização de avaliações, a SEDUC atribui grande importância à oferta de material estruturado para os professores alfabetizadores, com descrição de rotinas e formas de operacionalizar a proposta didática.

Para o 1º ano foi criado um material único, que se integra à ação de formação. Para o 2º ano, a Secretaria oferece um conjunto de opções de materiais para escolha dos Municípios, mas todos têm um perfil distinto dos livros didáticos do PNLD. A adoção desses materiais fundamentou-se no diagnóstico feito pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, em 2005, de que havia, independente do método de alfabetização utilizado, “um raso nível de fundamentação teórica dos métodos e fragilidade nas práticas adotadas” em sala de aula⁴. (Ceará, 2006)

Outro ponto destacado pelo Comitê foi o paradoxo entre a realidade da oferta precária de materiais para apoiar a aprendizagem nas escolas cearenses e a defesa dos especialistas de que a alfabetização demanda a convivência da criança com materiais escritos, de preferência variados. A constatação possivelmente não causou surpresa naqueles familiarizados com a

educação pública, mas gerou ações efetivas no PAIC, como a disponibilização de jogos pedagógicos, cartazes, cantinhos de leitura etc . Um dos eixos do programa está voltado exclusivamente para a formação do leitor. Vale lembrar que o atendimento a essa faixa etária também demanda bibliotecas e parques, entre outros equipamentos, a fim de que as crianças desenvolvam outras habilidades importantes no seu processo de escolarização.

Desde 2009, os avanços mais significativos nos resultados da alfabetização de crianças resultam em prêmios financeiros para as escolas. O Prêmio Escola Nota Dez foi instituído como forma de valorizar o trabalho dos Municípios neste campo. Ocorre que as 150 escolas com piores resultados também são envolvidas. Elas recebem um auxílio financeiro – com plano de aplicação aprovado – e o apoio por um ano de uma das escolas que estão no topo. A iniciativa, que visa reduzir desigualdades, merece ser estudada para que se conheçam melhor seus efeitos.

Segundo o governo estadual do Ceará, um dos grandes feitos do PAIC foi a disseminação da crença de que é possível alfabetizar todas as crianças. E isso ajudou na mudança de expectativa em relação à aprendizagem dos alunos nas redes de ensino cearenses. Recorrendo às metáforas futebolísticas, é verdade que o sentimento de time vencedor pode mudar os rumos da partida, mas, nesse caso, é sempre bom lembrar o conjunto de medidas que foram planejadas e executadas para forjar e reforçar essa crença.

ANEXO B

Estratégias Formativas do PNAIC³⁰

• **Leitura Deleite**

Essa estratégia é muito importante nos processos de formação de Professores alfabetizadores, pois favorece o contato do professor com textos literários diversos. O momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes.

• **Tarefas de casa e escola e retomada do encontro anterior**

Em todos os dias de formação serão propostas tarefas a serem realizadas em casa e na escola. São atividades diversificadas que incluem:

- leitura de textos, com registro de questões para discussão.
- aplicação de instrumentos de avaliação e preenchimento de quadros de acompanhamento.
- desenvolvimento de atividades em sala de aula com base nos planejamentos feitos nos encontros.
- análise e produção de material didático.

Essa estratégia faz com que o professor perceba a formação como um processo contínuo. Ela não ocorre apenas nos momentos dos encontros presenciais. Ela se estende para as situações em que o que é discutido nos encontros é posto em ação em casa ou na escola. Cada etapa é a continuidade de um conhecimento que já foi construído e precisa ser retomado para a construção de novos conhecimentos. Essa retomada envolve, inclusive, a formação inicial

• **Estudo dirigido de textos**

O estudo de textos é importante na medida em que eles possam contribuir para a reflexão e a compreensão de princípios que orientam as experiências práticas. Os conceitos, teorias, pressupostos da perspectiva sociointeracionista são focados por meio dos textos, mas outras abordagens teóricas são mobilizadas, de modo a ampliar os conhecimentos e aprofundamento em questões específicas do processo de alfabetização. Desse modo, nos textos que tratam da apropriação do sistema de escrita alfabética, são travados diálogos com a perspectiva construtivista. A busca pela articulação entre tal abordagem e o enfoque sociointeracionista ocorre por meio da explicitação dos pressupostos das duas abordagens que são articuláveis.

³⁰Fonte: BRASIL, SEB. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012b. p. 29-33.

A quantidade de textos da seção Aprofundando de cada caderno é proporcional à carga horária a ser trabalhada. As unidades com 12 horas têm três textos e as de 08 horas, têm dois textos. Há, desse modo, um texto para cada momento da formação (4 horas).

Essa estratégia formativa pode ser utilizada de diferentes maneiras: **individual**, sobretudo nas tarefas de casa e escola; **em pequenos grupos**, com questões para discussão ou tarefas que dependem da leitura; **em grande grupo**, por meio de leituras compartilhadas em voz alta, com pausas para discussão. É importante que as leituras sempre tenham um objetivo claro e sejam retomadas no coletivo.

- **Planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro.**

Refletir sempre a respeito do que é possível fazer em sala de aula, a partir do que foi trabalhado na formação, é muito importante. Para isso, o professor precisa analisar de maneira organizada suas condições e possibilidades de modificação ou readequação de procedimentos e intervenções em sua prática. A realização de atividades de planejamento de aulas, sequências didáticas ou projetos didáticos na formação favorece muitas reflexões e articulação com o estudo realizado na unidade, pois, ao planejar coletivamente, as dúvidas e as elaborações conceituais são explicitadas e discutidas pelo grupo.

Além desses momentos, em cada encontro, sugere-se que sejam realizadas variadas estratégias voltadas para a reflexão sobre a prática, de modo articulado ao estudo teórico. Na página final do caderno de cada unidade são encontradas algumas sugestões que podem dinamizar os encontros de formação. Dentre essas sugestões, são encontradas atividades de produção oral e escrita de memórias, análise de recursos didáticos, análise de atividades e relatos de experiência, análise de sugestões de sequências didáticas, análise de instrumentos de avaliação e instrumentos de acompanhamento da aprendizagem das crianças, dentre outras:

- **Socialização de memórias**

Por meio da escrita e da leitura de memórias, os docentes relembram muitas experiências que marcaram seus percursos profissionais e suas identidades. Ela pode acontecer de maneira associada a um determinado aspecto a ser trabalhado na formação, como as memórias de alfabetização, ou abordando aspectos mais gerais. São propostas atividades de resgate de memórias realizadas oralmente ou por escrito. Tais memórias podem ser do tempo de infância, como estudantes, ou das experiências docentes. Desse modo, em diferentes situações, pode-se solicitar que os professores socializem se já vivenciaram determinadas experiências e analisem tais vivências com base em questões relativas aos temas de formação.

- **Vídeo em debate**

São sugeridos alguns programas com entrevistas, debates, cenas de sala de aula, que podem ser assistidos pelo grupo, para o aprofundamento de debates relativos a diferentes temáticas propostas na formação.

- **Análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas**

A utilização dessa estratégia nas formações é muito rica, por permitir ao professor, quando visualizar as situações vividas por outros professores, refletir, comparar, aprimorar e

reconstruir a sua própria prática. Desse modo, são sugeridos programas de vídeo que podem ser assistidos e servir de ponto de partida para discussões importantes.

- **Análise de atividades de alunos**

Esse tipo de análise permite que o professor entre em contato com as respostas de alunos diante de questões que lhes foram propostas. A análise das atividades dos estudantes pode ser utilizada principalmente para identificar as hipóteses das crianças sobre determinado conhecimento, bem como as possibilidades de reencaminhamento e direcionamento da prática pedagógica. São sugeridas atividades de análise de textos das crianças, de respostas das crianças presentes em instrumentos de avaliação aplicados.

- **Análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aulas**

A análise de relatos de rotinas, sequências didáticas e projetos didáticos favorece a reflexão sobre aspectos positivos e negativos vivenciados por professores ou sugestões de atividades propostas por esses ou presentes em livros didáticos. As situações já vivenciadas por outros profissionais e discutidas no coletivo podem servir como pontos de partida para se pensar nas próprias estratégias didáticas.

- **Análise de recursos didáticos**

Os recursos didáticos disponíveis nas escolas são potencialmente úteis no processo de ensino e nem sempre são utilizados ou potencializados nas escolas. Por meio de situações de análise desses materiais pode-se estimular os usos, dando mais sentido aos programas em que tais recursos são distribuídos.

- **Exposição dialogada**

A atividade do professor durante a formação é o que garante o seu engajamento. Portanto, a valorização de seus conhecimentos é requisito fundamental para que a formação seja, de fato, transformadora. No entanto, não se pode deixar de lado a importância de sistematização dos saberes construídos. Por isso, em diferentes situações, a estratégia de exposição dialogada pode ser uma boa estratégia formativa.

- **Elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados**

Essas ações devem acontecer continuamente em todo o processo formativo, pois o pressuposto básico é o de que a avaliação deve subsidiar o planejamento da ação docente. A discussão coletiva sobre os instrumentos de avaliação e sobre os resultados obtidos enriquece o olhar do professor para o que os estudantes são capazes de fazer, suas dificuldades e suas potencialidades.

- **Avaliação da formação**

Avaliar a formação é muito importante, para que o formador tenha informações que possam ajudá-lo a planejar melhor os encontros e melhorar naquilo que não se está dando conta. Por isso, é importante ter um instrumento que os professores possam, ao final do encontro, registrar sua avaliação. Tal instrumento não elimina a importância da conversa em grupo, para identificação de aspectos positivos e negativos da formação.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) senhor (a),

Você está sendo convidado (a) para participar de uma entrevista que servirá para construção de uma dissertação de mestrado intitulada **“Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Impactos da Formação Continuada no Município de Belford Roxo”** vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e demandas populares. A referida entrevista será realizada pela mestrandia Márcia Regina de Sant' Ana Maciel, sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Lílian Maria Paes de Carvalho Ramos.

A sua participação é totalmente voluntária, não implicando em lucros nem em prejuízos de qualquer espécie. Ao assinar este termo você deve estar ciente que os dados da entrevista poderão ser divulgados por meio de publicações científicas ou educativas, como artigos e apresentações em eventos relacionados à área da pesquisa aqui tratada.

É assegurado, por fim, que sua identidade será preservada, sendo considerado o sigilo e o anonimato tanto na coleta de dados quanto na divulgação dos resultados.

Eu, _____, declaro que estou de acordo em participar voluntariamente desta pesquisa e que fui devidamente esclarecido (a) de todos os aspectos constantes neste termo.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do (a) Participante

APÊNDICE B

Questionário (Professores alfabetizadores)



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Este questionário é parte integrante e fundamental de uma pesquisa em andamento, dissertação do Mestrado acadêmico com o tema: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Impactos da Formação Continuada no Município de Belford Roxo**. Esta pesquisa está sendo realizada por Márcia Regina de Sant' Ana Maciel, sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Lílian Maria Paes de Carvalho Ramos. Este trabalho objetiva compreender as contribuições e impactos da formação do PNAIC.

A sua participação é totalmente voluntária, não implicando em lucros nem em prejuízos de qualquer espécie. Ao responder este questionário, você deve estar ciente que os dados do questionário poderão ser divulgados por meio de publicações científicas ou educativas, porém **asseguramos que sua identidade será preservada, sob sigilo**, na divulgação dos resultados obtidos por meio desse questionário.

A sua participação é essencial para a veracidade dessa pesquisa.

Agradecemos imensamente por sua participação.

1- DADOS GERAIS DO PROFESSOR(A) ALFABETIZADOR(A)

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () feminino () masculino

Formação acadêmica: _____

Tempo de docência na rede: _____

Tempo total de docência(total em curso, na rede de Belford Roxo ou outras): _____

Período de participação do curso de formação do PNAIC (Por favor, assinale com x no ano de sua participação no curso): 2013 () 2014() 2015 () 2016 ()

Unidade de lotação (Escola): _____

Série em que leciona: 1º ano () 2º ano () 3º ano () Ouvinte () Outras ()

Quanto tempo leciona nesta turma: _____

Já acompanhou a turma, ou seja, atuou de 1º ao 3º ano na mesma turma:

Sim () Não()

2- QUESTIONÁRIO

1) O que te levou a participar do curso de formação continuada do PNAIC? Numere de 1 a 3 o motivo de seu interesse, considerando 1 o motivo mais forte.

- () Desejo de melhorar minha atuação frente às turmas do ciclo de alfabetização
- () Bolsa auxílio mensal
- () Aquisição de novos conhecimentos
- () Outros: _____

2) Qual a importância da formação continuada do PNAIC para sua atuação docente?

3) Como você avalia o curso de formação continuada do PNAIC em termos de suas aprendizagens? Por quê?

4) Até hoje, quais foram as melhores contribuições deste curso na sua formação?

5) Você percebeu alguma mudança na sua prática docente (atuação como professor) após iniciar o curso do PNAIC? Se sim, quais?

6) Percebeu melhorias na aprendizagem dos alunos após sua participação no curso do PNAIC? Se sim, quais?

7) Com que frequência você utiliza as sugestões metodológicas, teóricas ou práticas advindas do curso em sala de aula? Cite, se possível, quais são mais usadas?

8) No seu ver, qual o papel da equipe técnico-pedagógica (Orientador Pedagógico/ Educacional) frente à alfabetização até os 8 anos?

9) Você considera receber suporte adequado da equipe técnica(Orientador Pedagógico/ Educacional) e gestor(a) para consolidação dos objetivos do PNAIC e das aprendizagens no curso?

10) Existe ou existiu algum entrave para execução do que foi aprendido no curso? Se sim, do que se trata.

11) Por favor qualifique os pontos abaixo em (E)Excelente, (B) Bom, (R) Regular, (I) Insuficiente:

- Material do PNAIC/ cadernos de formação ()
- Relevância dos conteúdos abordados para o cotidiano de sala de aula ()
- Mudanças na sua prática de sala de aula ()
- Aprendizado de metodologias diversificadas ()
- Recursos metodológicos sugeridos e construídos foram úteis na alfabetização dos alunos ()
- Oportunidade de reflexão sobre as práticas de sala de aula ()
- Construção de saberes no curso ()
- Troca de saberes e experiências entre os professores no curso ()
- Engajamento pessoal com os objetivos da alfabetização até aos 8 anos ()
- Rede colaborativa entre professores cursistas ()
- Compartilhamento de saberes e experiências na escola ()
- Aproveitamento do aprendizado obtido no curso para a atuação em sala()
- Melhorias no aprendizado dos alunos após sua participação no PNAIC ()

12) Como você percebe as avaliações externas (Provinha Brasil- 2º ano e Prova ANA-3º ano)? Considera que os resultados dessas avaliações representam sua turma e sua atuação? Você teve acesso ao resultado dessas avaliações em sua escola?

13) Você percebe "competitividade" entre os profissionais em termos de resultados práticos e/ou resultados referentes às provas externas? Por gentileza, explique.

APÊNDICE C

Questionário (Orientadores de Estudo)



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Este questionário é parte integrante e fundamental de uma pesquisa em andamento, dissertação do Mestrado acadêmico com o tema: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Impactos da Formação Continuada no Município de Belford Roxo**. Esta pesquisa está sendo realizada por Márcia Regina de Sant' Ana Maciel, sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Lílian Maria Paes de Carvalho Ramos. Este trabalho objetiva compreender as contribuições e impactos da formação do PNAIC.

A sua participação é totalmente voluntária, não implicando em lucros nem em prejuízos de qualquer espécie. Ao responder este questionário, você deve estar ciente que os dados do questionário poderão ser divulgados por meio de publicações científicas ou educativas, porém **asseguramos que sua identidade será preservada, sob sigilo**, na divulgação dos resultados obtidos por meio desse questionário.

A sua participação é essencial para a veracidade dessa pesquisa.

Agradecemos imensamente por sua participação.

1- DADOS GERAIS DO ORIENTADOR(A) DE ESTUDO

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: feminino () masculino ()

Formação acadêmica: _____

Tempo de docência na rede de Belford Roxo: _____

Tempo total de docência (total em curso, na rede de Belford Roxo ou outras): _____

Período de participação como Orientador de Estudos do PNAIC (Por favor, assinale com x no ano de sua participação no curso): 2013()2014()2015()2016 ()

Unidade de lotação: _____

2- QUESTIONÁRIO

1) O que te levou ao desejo de ser orientador de estudo do PNAIC?

2) No seu ver, qual a importância do PNAIC para a educação do município?

3) Como você avalia a participação dos professores cursistas?

4) O que você apontaria como as melhores contribuições do curso para a formação continuada dos professores?

5) Você percebeu mudanças na prática dos docentes que realizam o curso? Quais?

6) Você vê impactos da atuação dos professores cursistas na aprendizagem dos alunos?

7) O que os professores cursistas mais solicitam de você como orientador de estudos?

8) No seu ver, qual o papel da equipe técnico-pedagógica das escolas (Orientador Pedagógico/ Educacional) frente à alfabetização nos anos iniciais?

9) Como o orientador de estudos interage com a equipe técnico-pedagógica das escolas? E com os gestores das escolas?

10) Você percebe algum entrave em relação ao seu trabalho quanto orientador de estudos?

11) Por favor qualifique os pontos abaixo em (E)Excelente; (B) Bom; (R) Regular (I) Insuficiente:

- Material do PNAIC/ cadernos de formação ()
- Formação na universidade para os orientadores de estudo ()
- Relevância dos conteúdos abordados para o cotidiano de sala de aula, no curso oferecido para os professores()
- Recursos metodológicos sugeridos e construídos, no curso oferecido para os professores()
- Oportunidade de reflexão sobre as práticas de sala de aula, no curso para os professores()
- Construção de saberes, no curso oferecido para os Professores alfabetizadores()
- Troca de saberes e experiências entre os Professores no curso e Orientadores de estudo()
- Rede colaborativa entre Professores cursistas e Orientadores de estudo ()
- Compartilhamento de saberes e experiências entre os orientadores de estudo ()
- Melhorias na atuação dos professores após a participação no PNAIC()

12) Como você percebe as avaliações externas em relação à atuação dos professores cursistas do PNAIC?

13) Na sua opinião, qual o impacto da formação do PNAIC na modalidade à distância (parcial ou integral)?

APÊNDICE D

Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1- DADOS GERAIS

Nome:

Função na rede pesquisada:

Formação Acadêmica:

Período de participação no curso de formação do PNAIC:

QUESTÕES

1-Quais ações de formação continuada para Professores alfabetizadores foram realizadas no Município antes das formações do PNAIC?

2 -Como ocorrem as formações do PNAIC (periodicidade nos anos 2013 a 2016) em termos de organização dos dias, horários e carga horária?

3-Quem são os orientadores de estudo? Como foram selecionados?

4-Quantos professores são atendidos nas formações do PNAIC?

5-Como as formações (encontros com os Professores alfabetizadores) são acompanhadas?

6- Percebe algum entrave para a execução da formação na rede?

7- Percebe algum entrave que dificulte a atuação do Professor alfabetizador (em consonância com a formação do PNAIC) nas unidades de ensino?

8- Acredita que os princípios gerais da formação continuada do PNAIC estejam de fato presente na formação? Como isso se dá?

9- Na sua opinião, o fim do ciclo de alfabetização apontou melhorias para a aprendizagem dos alunos? Como você percebe a questão do ciclo de alfabetização?

10- Como você percebe as avaliações externas em relação à atuação dos professores cursistas do PNAIC?

11- Na sua opinião, qual o impacto da formação do PNAIC, parcialmente ou integralmente, na modalidade à distância?

APÊNDICE E

Tabela de conceitos mensurados (Professores alfabetizadores)

Conceitos mensurados em relação ao número de professores					
Item	Excelente	Bom	Regular	Insuficiente	Não respondido
Material do PNAIC/cadernos de formação	24	29	04	01	02
Relevância do conteúdo abordado no curso para o cotidiano de sala de aula	21	35	01	01	02
Mudanças na prática de sala de aula	17	37	03	02	01
Aprendizado de metodologias diferenciadas	22	29	08	---	01
Utilidade dos recursos metodológicos sugeridos e construídos no curso para a alfabetização dos alunos	20	34	04	01	01
Oportunidade de reflexão sobre a prática de sala de aula	19	34	05	01	01
Construção de saberes no curso	23	32	03	01	01
Troca de saberes e experiências entre professores no curso	26	31	01	01	01
Engajamento pessoal com os objetivos da alfabetização até os 8 anos	13	37	06	02	02
Rede Colaborativa entre professores cursistas	17	30	11	01	01
Compartilhamento de saberes e experiências na escola	18	23	14	04	01
Aproveitamento do aprendizado obtido no curso para a atuação em sala de aula	22	31	04	02	01
Melhoria no aprendizado dos alunos após sua participação no PNAIC	15	37	05	02	01

Fonte: Elaborada pela pesquisadora(2016)

APÊNDICE F

Tabela de conceitos mensurados (Orientadores de estudo)

Conceitos mensurados em relação ao número de Orientadores de estudo pesquisados				
Item	Excelente	Bom	Regular	Insuficiente
Material do PNAIC/ Cadernos de formação	03	01	01	---
Formação na Universidade para os Orientadores de Estudo	---	02	03	---
Relevância do conteúdo abordado para o cotidiano de sala de aula, no curso oferecido para os professores	01	04	---	---
Recursos metodológicos sugeridos e construídos, no curso oferecido para os professores	01	03	01	---
Oportunidade de reflexão sobre as práticas de sala de aula, no curso para os professores	03	02	---	---
Construção de saberes, no curso oferecido para os professores alfabetizadores	01	04	---	---
Troca de saberes e experiências entre os professores no curso e Orientadores de estudo	03	02	---	---
Rede Colaborativa entre os professores cursistas e Orientadores de estudo	02	02	01	---
Compartilhamento de saberes e experiências entre os Orientadores de estudo	03	02	---	---
Melhoria na atuação dos professores após a participação no PNAIC	---	03	02	---

Fonte:Elaborada pela pesquisadora(2016)