

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARLA FERNANDA FIGUEIREDO FELIX

**O MOVIMENTO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
“PNAIC”: do documento oficial aos professores alfabetizadores**

SÃO CARLOS – SP
2020

CARLA FERNANDA FIGUEIREDO FELIX

**O MOVIMENTO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
“PNAIC”: do documento oficial aos professores alfabetizadores**

Texto apresentado à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro.

SÃO CARLOS – SP
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Carla Fernanda Figueiredo Felix, realizada em 27/08/2020.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro (UFSCar)

Profa. Dra. Edilene Mizael de Carvalho Perboni (UEMG)

Profa. Dra. Priscila Domingues de Azevedo (UFSCar)

Profa. Dra. Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves (UEMG)

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos meus pais, Ana e Carlos, que me ensinaram a ser resiliente e acreditar que sempre posso ser a melhor versão de mim mesma. Sinto um orgulho imenso deles.

Ao meu irmão, Vinícius, pela dedicação, empenho e perseverança em tudo que se propõe a fazer. Uma inspiração.

Ao meu querido companheiro, Marcelo, pela parceria, amor, atenção e carinho. Pelo apoio incondicional em todos os momentos.

A uma vizinha que deixou saudade, Leonor, pelas lindas lembranças que construí ao seu lado.

Aos professores e professoras que se dedicam a ensinar e a aprender.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha querida orientadora, Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro, pela acolhida e pela parceria nessa caminhada que escolhemos andar juntas. Sempre enriquecedor, muito obrigada!

Agradeço ao Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva pelas leituras, orientações, conversas e, principalmente, pela escuta, inclusive, dos meus devaneios. Nossas conversas sempre foram inspiradoras.

Agradeço à Profa. Dra. Priscila Domingues de Azevedo por colaborar com a pesquisa. Suas contribuições enriqueceram ainda mais esse trabalho.

Agradeço à Profa. Dra. Edilene Mizael de Carvalho Perboni pelas valiosas indicações à pesquisa. Seu apoio foi essencial para concluir esse trabalho. Meu eterno carinho e gratidão.

Agradeço à Profa. Dra. Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves, que gosto de chamar carinhosamente de Aninha, por compartilhar comigo seus saberes. Sou muito grata por ter me ensinado a ser professora e pesquisadora.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos que tive a oportunidade de conhecer. Obrigada por compartilharem um pouco dos seus conhecimentos, acrescentou muito na minha formação.

Agradeço à equipe da Secretaria Municipal de Educação de Poços de Caldas, em Minas Gerais, pelo apoio e compreensão nesse período de estudo. Aprendi muito com vocês.

Agradeço aos professores que colaboraram com essa pesquisa. Tenho muita admiração e respeito, pois são um exemplo de luta e resiliência.

Agradeço aos meus queridos amigos que souberam compreender minhas ausências.

Agradeço à minha família que tanto me apoia, aventurando-se comigo nessas longas jornadas.

Só existe um tempo: o tempo vivo.

Bartolomeu Campos de Queirós

RESUMO

A formação continuada de professores é um dos focos das políticas educacionais. Tem como pressuposto a melhoria da qualidade do ensino, da prática docente e da sua profissionalização. Um programa em específico é evidenciado nessa pesquisa, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Compreender e problematizar como essa proposta elaborada pelo governo federal foi estruturada, sua implementação e desenvolvimento de 2013 a 2015, pensando no movimento de recontextualização que vai do documento oficial aos orientadores de estudo e destes aos professores alfabetizadores no município de Poços de Caldas, Minas Gerais, é objetivo desse estudo. Nessa perspectiva, a questão norteadora foi: como as orientações presentes na proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para formação continuada foram recontextualizadas por orientadores de estudo e professores alfabetizadores? Para isso foram utilizadas algumas estratégias para coleta de dados, dentro de uma abordagem qualitativa, tais como: o levantamento dos documentos de base da proposta, aplicação de questionário semiaberto e entrevista semiestruturada com os professores e orientadores. Para o tratamento do material foi utilizado um modelo analítico baseado na teoria de Basil Bernstein (1996) sobre recontextualização do discurso pedagógico, elencando quatro frentes: a dinâmica da formação; os aspectos que marcaram, tanto os professores, como orientadoras no que diz respeito à proposta formativa; os materiais de base do PNAIC, apontando a percepção dos dois grupos em relação a eles; e a concepção de formação continuada construída após o término da formação. Dividido em quatro seções, esse texto apresenta, na primeira, os caminhos metodológicos assumidos na pesquisa, ancorados nos estudos de Martins (2010), Bogdan e Biklen, (2013), Lüdke e André (2014). As políticas educacionais e a formação continuada de professores são temas tratados na segunda seção, utilizando como base os estudos de Gatti (2008; 2010), Gatti e Barreto (2009) Dourado (2007; 2015; 2016), Freitas (1992; 2011; 2014), Imbernón (2009; 2010, 2011) e Saviani (2008a; 2008b). A terceira seção apresenta e analisa a estrutura do PNAIC e seus cadernos (BRASIL 2012; 2014; 2015) dentro da perspectiva teórica de Bernstein (1996) sobre código, recontextualização pedagógica, enquadramento e classificação. Por fim, a última seção apresenta os dados do questionário semiaberto e da entrevista semiestruturada dentro do modelo analítico de Bernstein (1996), acrescentando a essa discussão reflexões sobre saberes docentes, assumindo como referência os estudos de Tardif (2010) e Tardif e Lessard (2014a; 2014b). Assim, essa pesquisa coloca que, por meio da recontextualização pedagógica das orientações previstas na política de formação continuada do PNAIC, os sujeitos vão assumindo posturas de resistência diante do discurso pedagógico oficial, atuando também como produtores, e não apenas reprodutores, de saberes específicos diante da complexidade que envolve a atividade docente.

Palavras-Chave: Formação continuada de professores; Saberes docentes; PNAIC; Política educacional; Alfabetização.

ABSTRACT

Teacher's continuing formation is one of the focus of educational policies. It has an assumption of improving the teaching quality, the teaching practice, and its professionalization. One specific program is evidenced in this research, the "Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa" – PNAIC. To understand and problematize how this proposal, elaborated by the federal government, was structured, was implemented and developed, thinking about the recontextualization movement that goes from the official document to the study advisors and from these to the literacy teachers in Poços de Caldas, Minas Gerais, is the objective of this study. In this perspective, the guiding question was: how were the orientations about continuing formation from PNAIC recontextualized by the study advisors and literacy teachers? To accomplish that some strategies were used when collecting the data, in a qualitative approach, such as the gathering of the base documents of the proposal, making questionnaires and semi-structured interviews with teachers and study advisors. To process the material, an analytical model based on Basil Bernstein's theory (1996) about the recontextualization of the pedagogic speech, listing four fronts: the formation dynamics; the aspects that had the biggest impact on teachers and study advisors from the formative point of view.; the base material for PNAIC, highlighting the perception both groups had about them; and the continuing formation conception built after the formation ended. Divided in four sections, this text presents on the first the methodological paths assumed in the research, anchored on the studies of Bogdan and Biklen (2013), Lüdke and André (2014) and Martins (2010). The educational policies and the continuing formation of teachers are topics described in the second section, using as basis the studies of Gatti (2008;2010), Gatti and Barreto (2009), Dourado (2007;2015;2016), Freitas (1992;2011;2014), Imbernón (2009;2010;2011) and Saviani (2008a; 2008b). The third section presents and analyzes the structure and reference books of PNAIC from Bernstein's (1996) theoretical perspective about code, pedagogic recontextualization, framing and classification. Finally, the last section presents data from the questionnaire and semi-structured interview using Bernstein's (1996) analytical model, adding to the discussion thoughts on teacher knowledges, assuming as reference Tardif's (2010) and Tardif and Lessard's (2014a; 2014b) studies. In that way, this research puts that, by means of the pedagogic recontextualization of the instructions provided by the continuing formation proposal from PNAIC, the subjects assume resistance postures when facing the official discourse, acting also as producers and not only reproducers of specific knowledges pertaining the complexity that involves the teaching practice.

Keywords: Continuing teacher education; Teacher knowledges; PNAIC; Educational politics; Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo analítico.....	50
Figura 2 - Equipe envolvida no processo de formação continuada do PNAIC.....	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de estabelecimentos de Educação em Poços de Caldas	36
Quadro 2 - Matrículas na Educação Infantil e Ensino Fundamental I.....	37
Quadro 3 - Número de matrículas no Ensino Médio e EJA de Poços de Caldas	38
Quadro 4 - Número de Matrículas no ciclo de alfabetização.	38
Quadro 5 - Docentes da Educação Básica de Poços de Caldas	39
Quadro 6 - Faixa etária dos docentes da Educação Básica de Poços de Caldas.....	40
Quadro 7 - Formação dos docentes da Educação Básica de Poços de Caldas	41
Quadro 8 - Número de docentes nos Anos Iniciais.....	43
Quadro 9 - Faixa etária e sexo dos professores que atuam nos Anos Iniciais.....	44
Quadro 10 - Formação dos professores que atuam nos Anos Iniciais	45
Quadro 11 - Perfil dos professores alfabetizadores	52
Quadro 12 - Experiência profissional dos professores Alfabetizadores	55
Quadro 13 - Perfil das orientadoras de estudo.....	57
Quadro 14 - Cursos de formação continuada das orientadoras de estudo.....	58
Quadro 15 - Experiência profissional das orientadoras de estudo.....	59
Quadro 16 - Professoras alfabetizadoras e suas respectivas orientadoras.....	60
Quadro 17 - Políticas Nacionais para formação continuada.....	89
Quadro 18 - Políticas do estado de Minas Gerais para formação continuada.....	99
Quadro 19 - Políticas de formação continuada de professores alfabetizadores.....	108
Quadro 20 - Carga horária e temas formação 2013.....	131
Quadro 21 - Carga horária e temas de formação 2014.....	138
Quadro 22 - Carga horária e temas de formação 2015.....	141
Quadro 23 - Principais temas que compõem os cadernos do PNAIC	143
Quadro 24 - Dinâmica da formação na perspectiva das participantes.....	163
Quadro 25 - Percepções sobre os materiais do PNAIC.....	173
Quadro 26 - Proposta formativa do PNAIC na visão das colaboradas da pesquisa.....	184
Quadro 27 - Impressões das participantes sobre formação continuada.....	192

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Adesão dos municípios brasileiros ao PNAIC.....	107
Gráfico 2 - Aspectos evidenciados pelos alfabetizadores no PNAIC.....	180

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AID	Agência Internacional de Desenvolvimento
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Currículo Básico Comum
CEI	Centro de Educação Infantil
CFI	Corporação Financeira Internacional
CL	Coordenador Local
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DI	Discurso Instrucional
DPO	Discurso Pedagógico Oficial
DR	Discurso Regulador
FJP	Fundação João Pinheiro
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GDP	Grupo de Desenvolvimento Profissional de Professores
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
GQTE	Gerência da Qualidade Total na Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PACI	Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDP	Programa de Desenvolvimento Profissional
PDPI	Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEJA	Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos
PIB	Produto Interno Bruto
PMDI	Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNSE	Programa Nacional Saúde na Escola
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPAG	Plano Plurianual de Ação Governamental
PPAlfa	Plano Plurianual de Alfabetização
PRALER	Programa de Apoio a Leitura e a escrita
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROCAD	Programa de Capacitação de Dirigentes
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

Proformação	Programa de Formação de Professores em Exercício
Progestão	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEEMG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEPLAG	Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SMEPC	Secretaria Municipal de Educação de Poços de Caldas
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação
TQC	Total Quality Control
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

Introdução.....	17
Seção I - Processo Investigativo	33
1. Desenhos da pesquisa	33
1.1 Caracterização do contexto da pesquisa	35
1.2 Instrumento de pesquisa e coleta de dados	46
1.3 Técnicas e procedimentos de análises dos dados	48
2. Perfil dos professores.....	52
3. Perfil dos orientadores de estudo	57
Seção II - Políticas Educacionais e Formação Continuada de Professores	62
1. O que é uma Política Educacional.....	62
2. Políticas educacionais e reestruturação da educação no Brasil a partir da década de 90.....	66
3. Políticas nacionais e modelos de formação continuada	76
4. Políticas de formação continuada no estado de Minas Gerais.....	91
5. Alfabetização e políticas nacionais de formação continuada de professores	100
Seção III - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.....	113
1. Descrição da Política e suas bases legais.....	113
2. Estrutura e concepções sobre formação de professores do PNAIC	120
3. Materiais dos ciclos formativos e orientações ao trabalho docente	130
3.1 Materiais do primeiro ciclo de formação - Língua Portuguesa	131
3.2 Materiais do segundo ciclo de formação - Matemática.....	137
3.3 Materiais do terceiro ciclo de formação - Inclusão e Interdisciplinaridade	140
Seção IV – Professores alfabetizadores e orientadores: percepções sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	146
1. Dinâmica da formação.....	148
2. Materiais de base do PNAIC: o que dizem as professoras e orientadoras.....	164
3. Proposta formativa do PNAIC	174
4. Formação continuada: construções conceituais	185
Considerações Finais.....	194
Referências	200
Apêndices	217

Apêndice 1 - Questionário Professores	218
Apêndice 2 - Questionário Orientadores	223
Apêndice 3 - Roteiro entrevista Orientadores do PNAIC	228
Apêndice 4 - Roteiro entrevista Professores.....	229
Apêndice 5 - Modelo TCLE	230
Apêndice 6 - Distribuição das pesquisas sobre o PNAIC em território nacional	232
Apêndice 7 - Conjunto de cadernos da formação 2013	233
Apêndice 8 - Conjunto de cadernos da formação 2014	235
Apêndice 9 - Conjunto de cadernos da formação 2015	236

Introdução

A formação continuada de professores está associada à melhoria da qualidade da educação. É uma estratégia adotada pelo Estado para proporcionar aos professores um processo permanente de aperfeiçoamento, a fim de auxiliar na construção de seus saberes e de uma identidade docente. Ela também é vista como um meio para que os profissionais¹ possam se desenvolver ao longo da carreira, por meio do exercício de um conjunto de atividades com objetivo formativo. Essas atividades realizadas individualmente ou em grupo, vinculadas às instituições formadoras ou não, auxiliam os professores em suas práticas pedagógicas, estabelecendo o intercâmbio de conhecimentos e práticas para que, de alguma forma, possam acompanhar as rápidas transformações proporcionadas pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação, adequando-se às exigências do mundo do trabalho.

A partir da década de 90 as propostas de formação continuada começam a mudar de perspectiva, passando do modelo da racionalidade técnica a uma abordagem mais crítica e reflexiva, para valorização da construção coletiva de saberes docentes. Pode-se apontar também o deslocamento das formações das instituições formativas para os contextos de atuação do professorado, colocando o ambiente escolar como um rico campo de produção de conhecimento. Assim, não só a universidade e seus pesquisadores são responsáveis pela construção de conhecimentos teóricos, mas passou a existir a discussão e a defesa que estes devem ser construídos por todos os atores que estão diretamente envolvidos com a educação, incluindo os professores da Educação Básica.

É ingênuo pensar em processos de formação continuada sem levar em consideração os contextos onde esses profissionais estão imersos, porque “nos enganaremos no discurso”, como defende Imbernón (2009). As condições reais de trabalho influenciam no fazer docente e na construção de seus saberes, isso remete em considerar a infraestrutura da escola, recursos pedagógicos e materiais que o professor

¹ Ao longo do texto são utilizadas várias expressões, tais como “educador”, “profissionais da educação” e “professor”, para se referir aos sujeitos ligados à educação que passam pelos processos formativos destacados nesse estudo. Vale dizer que esses mesmos termos remetem a várias discussões diante do campo de atuação, das características de sua formação e de suas funções. Contudo, para esse estudo, esses termos designam o conjunto de pessoas formadas em cursos de Magistério, Pedagogia ou Cursos de Licenciatura, que atuam dentro ou fora da sala de aula, direta ou indiretamente com o ensino. O uso do termo “profissionais da educação” nesse texto, ancorando nas palavras de Freitas (1992, p.8), refere-se aquele profissional que estabelece “determinadas relações no interior da escola ou fora dela, onde o trato com o trabalho pedagógico ocupa posição de destaque, constituindo mesmo o núcleo central de sua formação”.

tem acesso, as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, o perfil da comunidade escolar, a postura da equipe gestora, além da questão da profissão docente, sua valorização, remuneração, planos de carreira, jornada de trabalho, características da formação, seja ela inicial ou continuada, pois os professores “carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2010, p. 265).

Esse conjunto de elementos facilitam ou dificultam a prática docente, em maior ou menor escala, e, somando a eles, um outro fator se faz muito presente, as transformações vertiginosas no tratamento e na produção do conhecimento com as tecnologias digitais da informação e da comunicação. O professor lida com uma infinidade de situações em um período curto para processá-las, o que torna tudo obsoleto em questão de tempo. A formação desses profissionais nesse cenário globalizado sofre constantes redefinições, incertezas e conflitos, pois o cidadão que se deseja formar, seja ele a figura do próprio professor ou dos estudantes, requer um conjunto de habilidades e competências para adaptação a essas mudanças.

Nessa pesquisa é evidenciada uma possibilidade de formação continuada, imersa nesse complexo campo da educação, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Essa política foi um compromisso assumido entre secretarias municipais, estaduais e Distrito Federal para alfabetizar as crianças até, no máximo, aos oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

A alfabetização ainda se coloca como um desafio no país, desde a década de 90 o governo federal vem estruturando propostas para lidar com o analfabetismo da população. O PNAIC foi uma dessas investidas, estratégia ligada a meta V do Plano Nacional de Educação (2014-2024), teve como finalidade a formação de professores que atuam no ciclo de alfabetização², de modo a criar espaços formativos de intercâmbio entre os profissionais, onde fosse possível, por meio de vários suportes, estudar, discutir e problematizar diferentes formas para alfabetizar crianças pequenas, além de colaborar com desenvolvimento profissional docente.

De acordo com o documento, “a formação continuada não é um treinamento no qual se ensinam técnicas gerais a serem reproduzidas”, pois percebem os professores como “sujeitos inventivos e produtivos” (PNAIC, 2012, p. 27), que avaliam os processos

² Corresponde a um tempo sequencial, sem interrupções, para aprendizagem da leitura e da escrita. Antes da aprovação da Base Nacional Comum Curricular, em dezembro de 2017, era considerado ciclo de alfabetização do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica, período no qual a proposta do PNAIC foi estruturada.

formativos com o intuito de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de habilidades e competência de leitura e escrita. Para isso foram pensados momentos de formação presenciais, ministrados por orientadores de estudo que também passaram por um processo de formação, com auxílio de material elaborado pelo Ministério da Educação, complementado pelas próprias universidades parceiras.

As orientações presentes no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foram, desse modo, compreendidas pelas universidades parceiras pelo país³, que montaram suas equipes e foram responsáveis por transformar orientações oficiais em cursos de formação para os orientadores de estudo entre 2013 e 2015. Os orientadores, selecionados para ocuparem a função dentro da proposta, passaram por um período formativo e, em seguida, repassaram todas as orientações que receberam para os professores alfabetizadores. Sendo assim, segundo o documento do PNAIC, “Esse triângulo formado deverá estar muito bem articulado entre si, mobilizando diferentes saberes, os quais, de uma forma ou de outra, se materializarão em práticas escolares” (PNAIC, 2012, p. 24).

Diante do formato em que foi pensando o PNAIC, esta pesquisa se debruça para compreensão e problematização das iniciativas implantadas pelo governo federal no que se refere à formação continuada de professores alfabetizadores, verificando como a proposta foi posta em ação. É importante entender como ela funcionou, sua implementação e desenvolvimento (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), pensando no caminho que vai do documento aos orientadores de estudo e destes aos professores alfabetizadores no município de Poços de Caldas, MG, ou seja, compreender não só as relações que foram estabelecidas “com” os textos oficiais, como também as relações no “interior dos” processos formativos, entre os sujeitos. Só assim é possível descrever o movimento da política, de transmissão e aquisição, o que foi recontextualizado ou não (BERNSTEIN, 1996, p. 247)

Nessa perspectiva, a questão que norteia este estudo é: como as orientações presentes na proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para formação continuada foram recontextualizadas por orientadores de estudos e professores alfabetizadores?

³ No estado de Minas Gerais sete universidades foram responsáveis pelo repasse das orientações do governo federal, sendo elas: Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri (UFVJM) e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Por se tratar de uma política de formação continuada de professores com alcance em larga escala, houve por todo país a adesão da proposta por parte dos estados e municípios⁴. Uma consulta realizada no banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) encontrou 265 trabalhos no período entre 2013 a 2018⁵ relacionados ao tema, sendo 174 classificados como dissertações de mestrado acadêmico, 70 de mestrado profissional e 21 teses. Estas pesquisas buscaram compreender os materiais voltados para o ensino da matemática, para alfabetização e letramento, as concepções que fundamentam a proposta, a sistematização dos encontros e momentos de formação, as avaliações internas e externas e impactos da política na aprendizagem dos estudantes⁶.

Diante desse conjunto de pesquisas esse estudo se fortalece frente a tantos cenários e agentes que procuraram compreender e problematizar como as políticas de formação continuada de professores, bem como a descontinuidade destas, influenciam na prática dos professores que atuam da Educação Básica, interferindo também no desenvolvimento profissional desses sujeitos.

Desse modo, buscar a relação entre o que é estabelecido no documento do PNAIC, no âmbito do discurso pedagógico oficial, como os orientadores compreenderam o material, e, por sua vez, como os professores alfabetizadores recontextualizaram essa formação em suas práticas pedagógicas é de extrema importância para avaliar a proposta formativa, como ela se desenvolveu e suas contribuições para a construção de saberes dos profissionais envolvidos.

Propor reflexões por meio de um estudo que acompanha esse movimento significa evidenciar os pontos positivos e as limitações da estrutura do PNAIC e dos seus documentos norteadores. Nessa linha, para descrever a política é necessário especificar as relações que se estabelecem dentro de um determinado contexto, seja fazendo a relação entre sujeitos, neste caso orientador de estudo e alfabetizadores, seja estabelecendo relações entre os contextos, discurso pedagógico oficial (Estado) e saberes da prática docente de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (sala de aula/escola). Quando não se especifica as regras que tangenciam as relações que estipulam um determinado conhecimento a ser ensinado/aprendido, torna-se impossível descrever quais

⁴ Em muitos estados 100% dos municípios implantaram e realizaram as formações, como foi o caso de Alagoas, Acre, Bahia, Mato Grosso do Sul, Piauí e Roraima.

⁵ A busca utilizou apenas a sigla PNAIC.

⁶ O número de pesquisas distribuídas pelos estados federativos encontra-se no Apêndice 6, página 232.

movimentos de produção/reprodução, resistência e transformação resultam desses processos (BERNSTEIN, 1996).

Estudos como esse trazem à tona os pontos de vista de professores e professoras que estão na sala de aula, vivenciando questões complexas e desafiadoras do exercício da docência, que buscam constantemente por novos saberes e meios para auxiliar os estudantes nos processos de aprendizagem, construindo nessa caminhada sua identidade docente e traçando seu desenvolvimento ao longo da carreira.

Além disso, discorrer sobre o processo de formação continuada, objetivo dessa pesquisa, também é uma forma de valorizar as práticas desses professores, a maneira como estruturam seu trabalho, seus posicionamentos teóricos e práticos é torná-los protagonistas e participantes da avaliação de políticas educacionais (IMBERNÓN, 2009; 2011; TARDIF, 2010).

Nesse sentido, mais que descrever como acontece a formação do PNAIC, esse estudo discute sobre formação continuada de professores alfabetizadores no país, apresentando a percepção daqueles que estão diretamente envolvidos, evidenciando as regras que regulam a recontextualização do “texto privilegiante”, sua construção, circulação, aquisição e mudança (BERNSTEIN, 1996).

Para isso, foi necessário estabelecer critérios para o desenvolvimento da pesquisa e traçar objetivos específicos, sendo eles:

- Apontar as políticas de formação continuada no âmbito nacional e no estado de Minas Gerais a partir da década de 90;
- Apresentar as políticas nacionais de formação continuada direcionadas aos professores alfabetizadores;
- Descrever o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no que diz respeito a sua estrutura, materiais e métodos nos três ciclos formativos, de 2013 a 2015;
- Indicar quais foram as orientações que os professores alfabetizadores e orientadores de estudo receberam a partir da proposta;
- Identificar quem são os orientadores e como recontextualizaram a proposta do PNAIC em Poços de Caldas/MG;
- Identificar quem são os professores alfabetizadores e como descrevem seus processos formativos no município;

- Problematizar como os professores alfabetizadores e orientadores recontextualizaram as orientações teóricas e metodológicas presentes na política de formação continuada do PNAIC no período de 2013 a 2015.

Assim, o texto foi construído em quatro seções para estabelecer um panorama das políticas voltadas à formação continuada de professores, a partir da década de 90, até chegar na proposta do PNAIC e fazer sua análise.

A primeira seção é uma apresentação do aspecto metodológico, o desenho da pesquisa, de forma a esclarecer quais escolhas foram feitas diante dos instrumentos de coleta de dados e as análises sobre o material. Esse estudo se apoia em uma abordagem qualitativa, na perspectiva de Lüdke e André (2014), onde a inserção em um dado contexto tem por objetivo compreender as relações que são estabelecidas entre os sujeitos e entre esses e os objetos.

Por meio dessa abordagem também é possível, de acordo com Bogdan e Biklen, (2013), coletar informações, dados que permitem desvendar e descrever as manifestações dentro desses mesmos locais. Os dados desse estudo são descritivos, há embutido neles a visão dos sujeitos e da própria pesquisadora, com o propósito de apresentar o dinamismo interno das situações. A descrição, na perspectiva de Martins (2010), não corresponde à apresentação exata dos fatos, dos mínimos detalhes, mas a reprodução tão clara quanto possível daquilo que se descreve.

Nessa perspectiva, para coletar os dados, primeiro foi feito um levantamento dos materiais referente ao PNAIC, tanto dos documentos legais que embasam a proposta, quanto dos cadernos de cada ciclo formativo, o que corresponde a um total de 48 unidades. A aplicação do questionário semiaberto foi a segunda ação para o levantamento das informações. As questões tiveram o objetivo de traçar um perfil dos colaboradores desse estudo, para isso foram entregues 36 questionários, sendo que 4 deles foram direcionados aos orientadores de estudo e o restante aos professores alfabetizadores. A terceira ação foi a entrevista semiestruturada, realizada com 5 alfabetizadoras e 4 orientadoras, com o propósito de evidenciar as percepções que as profissionais tiveram em relação aos processos formativos oferecidos pelo PNAIC entre 2013 a 2015. Por fim, recorreu-se aos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP), referente ao ano de 2017⁷, e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para descrever o município de Poços de Caldas.

O referencial teórico adotado nessa pesquisa está vinculado aos temas: políticas educacionais (DOURADO, 2007; 2015; 2016; FREITAS, 1992; 2011; 2014; SAVIANI, 2008a; 2008b) formação continuada de professores (CANDAU, 2011; GATTI, 2008; 2010; GATTI; BARRETO, 2009; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; IMBERNÓN, 2009; 2010; 2011), saberes docentes (TARDIF, 2010; TARDIF; LESSARD, 2014a; 2014b; TARDIF&RAYMOND, 2000) e recontextualização pedagógica (BERNSTEIN, 1996; MOREAIS&NEVES, 2007).

Para tratar os dados foi utilizado um modelo analítico baseado na teoria de Basil Bernstein (1996) sobre recontextualização pedagógica. Esse modelo permite compreender como o discurso pedagógico oficial é elaborado e os princípios que regulam sua produção/reprodução e circulação entre os diferentes campos e sujeitos. Assim, diante do modelo adotado, foi possível identificar as percepções das orientadoras e alfabetizadoras em relação ao discurso pedagógico que envolve o PNAIC.

Todas as informações coletadas por meio dos documentos, questionário e entrevista semiestruturadas foram distribuídas em quatro frentes para análise, sendo elas: **dinâmica da formação**; os aspectos que marcaram, tanto as professoras, como orientadoras no que diz respeito **a proposta formativa** do PNAIC; os **materiais** de base e a percepção de ambas em relação a eles e a **concepção de formação continuada** construída após o término da formação.

A segunda seção apresenta as mudanças que aconteceram no Brasil no campo da educação a partir da década de 90. Mostrando, de forma mais ampla, os caminhos traçados e as políticas estruturadas para construção de um Sistema Nacional de Educação, volta-se para as políticas educacionais de formação continuada, discutindo as deficiências da formação inicial e como isso se reflete nas propostas de formação continuada.

É apresentada também nessa seção a concepção formação continuada adotada nessa pesquisa e quais as possibilidades para auxiliar os profissionais na construção de seus saberes. Das propostas nacionais parte-se para as políticas no estado de Minas Gerais e, ainda nesse movimento de descrição das ações do Estado para formação continuada, são apontadas as políticas voltadas especificamente aos professores alfabetizadores.

⁷ A opção em colocar dados desse período está relacionada ao fato que a pesquisa de campo foi realizada entre 2016 e 2017. Sendo assim, a caracterização da educação no município está mais próxima das condições e percepções dos colaboradores dessa pesquisa.

Apesar da necessidade de se pensar em propostas inovadoras que atendam às demandas da educação, que de certa forma são mundiais e não locais, as propostas institucionalizadas para formação continuada dos profissionais permanecem as mesmas, é uma lógica que Imbernón (2009, p. 12) descreve como: “é mais fácil fixar-se no que – embora mais mal do que bem, tem funcionado sem arriscar-se em coisas novas, apesar de necessárias”. É assim, nessa perspectiva, que as políticas educacionais no país caminham há anos, e, conseqüentemente, as políticas de formação inicial e continuada de professores pouco avançam.

Em relação às políticas educacionais essa pesquisa utiliza os estudos de Saviani (2008a) como base para análise, sendo que o autor coloca que estas são fortemente marcadas por movimentos pendulares ou de ziguezague, metáfora que encontrou para demonstrar a fragilidade e as inconsistências das propostas. Ainda nessa discussão, Dourado (2007) afirma que elas se caracterizam pela descontinuidade, pois não se fixam políticas de Estado, mas sim políticas de governo. Desse modo, a cada troca de gestão, muda-se a frente de trabalho e os investimentos direcionados a ela. Iniciam-se novos projetos e abandonam-se muitos outros.

As propostas se desenrolam em função de novos objetivos, metas e planos desenhados a partir de acordos e agendas internacionais. Muitos são os interesses e grupos que estão por detrás da educação, pois se tornou um campo extremamente lucrativo e estratégico para as organizações mundiais, como afirma Imbernón (1990, p. 130) “podemos dizer que o local principal de competição não é a economia, em termos globais, mas, cada vez mais, o interior do setor de controle simbólico publicamente regulado”. Nessa perspectiva, Freitas (2011; 2014) aponta como as reformas na educação vão sendo conduzidas pela lógica do neoliberalismo, inserindo modelos, metas e avaliações, a partir de organização internacionais multilaterais, que refletem no trabalho docente.

Esses modelos também são transpostos para os cursos de formação continuada de professores, uma vez que se entende que é uma interessante estratégia para implementar e fixar as reformas. Como afirma Tardif (2010, p. 33), devido às funções características da profissão docente “os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins”. Os investimentos na formação são compreendidos como sinônimo de melhoria da qualidade da educação e a superação da exclusão. Dessa forma, a responsabilidade passa ao grupo docente, como que se magicamente, por meio de uma “nova” proposta formativa, fossem resolver problemas

sociais de anos. Obviamente que “deixam” de acrescentar a essa questão “detalhes” como a carência material, cultural, social e política que, diga-se de passagem, são causadas pelo próprio sistema econômico.

Pensando nisso, uma série de formações são estruturadas pelo governo federal com o objetivo de implementar currículos, mecanismos de gestão, monitoramento do ensino e da aprendizagem (por meio de avaliações), ao invés de repensar os modelos formativos que se arrastam há décadas, os planos de carreira dos professores, seu salário, seus saberes e sua valorização profissional. Pode-se afirmar que, em função dos interesses de organizações internacionais que financiam os países ao redor do mundo, incluindo o Brasil, o objetivo não está diretamente ligado ao professorado e à construção de seus saberes, mas sim aos resultados que se espera de suas ações (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

A educação, nessa perspectiva, passou a ser vista como o caminho para superação das desigualdades sociais e pelos avanços de uma nação, porém, os investimentos sempre foram escassos e insuficientes (SAVIANI, 2008a). O discurso oficial e os recursos disponibilizados vão em direções opostas, as previsões orçamentárias são incompatíveis com as reais necessidades regionais/locais dos sistemas de ensino e dos sujeitos que neles estão. Diante dessas inconsistências os professores vão construindo seus saberes e exercendo resistências em suas práticas pedagógicas. A sala de aula é um campo onde muitos elementos entram em confluência e o professor, diante do exercício de reflexão sobre suas práticas, agrupa um conjunto de saberes para desenvolver seu trabalho e construir sua identidade diante dessa conjuntura.

Assim, na segunda seção, as políticas apresentadas foram analisadas sobre a perspectiva pendular de Saviani (2008a), colocando os aspectos que mostram suas discontinuidades (DOURADO, 2007) e, ao mesmo tempo, os elementos comuns que as sustentam, o que vai caracterizando essas propostas como “mais do mesmo”, apropriando das palavras de Imbernón (2009).

Em seguida, a terceira seção traz a proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Inicia com a caracterização da política descrevendo os documentos legais nos quais se embasa, os processos formativos dos orientadores e professores alfabetizadores, a concepção de formação continuada presente nos documentos, os materiais de suporte ao trabalho docente entre 2013 e 2015, elencando os temas e conceitos tratados nos diferentes anos, os conhecimentos didáticos necessários ao professor, as orientações para organização dos conteúdos escolares e procedimentos

metodológicos. As análises realizadas em relação a política se assentam na perspectiva teórica de Basil Bernstein (1996) sobre códigos, classificação, enquadramento, contextos recontextualizadores e discurso pedagógico⁸.

É necessário considerar que, o exercício de “refinar” modelos e orientações que são colocados ao professor por diferentes agências, incluindo o próprio Estado, é uma forma de recolocar, por meio da atividade docente, determinados princípios (modos de vir a ser) aos estudantes. Assim, os professores ao recontextualizarem orientações provindas dessas políticas educacionais, através de agências oficiais institucionalizadas (a escola), contribuem para a produção/reprodução de códigos/discursos.

Código para Basil Bernstein (1996) representa um princípio regulativo que seleciona e integra significados, formas de realização e contextos, agrupando diferentes sujeitos em diferentes posições, por meio das relações sociais, dentro da divisão social do trabalho. Para o autor “os códigos são transformações das relações e realizações das categorias em gramáticas ou princípios semióticos específicos, onde as relações entre categorias representam o paradigmático e as realizações representam o sintagmático” (BERNSTEIN, 1996, p. 72).

Isso implica dizer que os diferentes códigos vão colocar o que é legítimo e o que não é, o que possui um significado relevante, em função daquilo que não possui, os contextos apropriados ou tidos como não apropriados, comunicações possíveis, legítimas e não legítimas, vão inclusive posicionar os sujeitos e restringir suas possíveis leituras/releituras de si mesmos e do contextos ao seu redor. Assim, ao estabelecer “o que é” ou “não é” tido como oficial/padrão, pressupõem formas hierárquicas de comunicação, contextos e significados, inferindo também nas demarcações e critérios entre eles.

Os códigos, nessa perspectiva, podem ser restritos ou elaborados, isso vai depender do grau de especificidade e complexidade que envolve a atividade a ser realizada (dentro da divisão social do trabalho). Quanto mais objetiva e direta a relação entre o trabalho e seu produto, mais restritos serão esses códigos, por outro lado, quanto mais complexas as relações entre ambos, mais elaborados serão.

O autor ainda vai apontar que existem modalidades de códigos elaborados, que são reguladas pela classe social, estabelecendo e reproduzindo as práticas específicas dentro de um campo, regulando as relações entre categorias e dentro delas, criando a

⁸ O conceito de discurso pedagógico utilizado nessa pesquisa está baseado na perspectiva de Basil Bernstein, o autor descreve com mais detalhes sua teoria no capítulo II “Sobre o Discurso Pedagógico” no livro “A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, códigos e controle”, de 1996.

“especificidade de um *habitus*”, nos termos de Bourdieu (2011). Nessa perspectiva e partindo dos estudos de Bourdieu, Bernstein (1996) distingue três campos: o de controle simbólico, o de produção e o campo da economia, segundo o autor “o sistema educacional hoje é um produtor e reproduzidor crucial de recursos discursivos no interior do campo de controle simbólico” (BERNSTEIN, 1996, p. 71) e, é em função disso, que a educação se tornou um dos principais focos para intervenções dos organismos internacionais multilaterais.

As interações que se estabelecem entre os sujeitos, entre os grupos (categorias), nos diferentes campos/contextos, são permeadas por códigos restritos e/ou elaborados, e sua produção/reprodução são regulados pelas categorias dominantes, baseadas nas relações de classe, onde há desigualdade na distribuição de poder e de princípios de controle entre os grupos. Essas relações de classe estão diretamente vinculadas à divisão social do trabalho, e a “regulação da distribuição de poder e de princípios de controle gera, distribui, reproduz e legitima princípios dominantes e dominados” (BERNSTEIN, 1996, 27).

O que posiciona os sujeitos em categorias/grupos são suas práticas especializadas em função da atividade que desempenham, assim, quanto mais especializadas forem suas práticas, maior será o grau de isolamento entre os grupos, o que Bernstein (1996, p. 140) vai chamar de classificação. Ela pode ser forte ou fraca, quando a classificação é forte significa que as posições dos sujeitos nas categorias são fortemente isoladas entre si, quando ela é fraca cada posição/categoria é menos especializada. No caso do PNAIC, diante da estrutura hierárquica pensada para sua implementação, a classificação é forte, pois os sujeitos são orientados a funções bem específicas na organização do trabalho, ou seja, no processo de recontextualização pedagógica dos referenciais, do discurso pedagógico oficial.

Outra questão que também interfere nessa comunicação/interação entre os grupos, entre categorias, principalmente aquelas ligadas à reprodução cultural (escolas, família, etc.) é o enquadramento, compreendido por Bernstein (1996, p. 141) como os modos possíveis de realização da produção/reprodução do código, é um conceito que serve para designar a “localização do controle sobre as regras de comunicação” entre transmissor e adquirente. Quando o enquadramento é forte significa que o transmissor dita as regras de sequenciamento, compassamento e critérios legítimos de comunicação do código a ser recontextualizado. Ao transpor esse conceito para as relações que foram estabelecidas entre os profissionais dentro da estrutura do Pacto (entre formadores e orientadores/ entre

orientadores e alfabetizadores) pode-se perceber uma certa variação desse enquadramento, mas não da classificação, nos processos formativos.

Assim, esses conceitos da teoria de Bernstein (1996) serviram como base para analisar a política de formação continuada do PNAIC na seção III desse texto. Ao identificar o papel e as relações que foram estabelecidas entre a universidade parceira, orientadores e professores, bem como a função que cada um exerceu nesse processo de recontextualização, foi possível identificar o movimento da política, o que das orientações oficiais foram repassadas e interiorizadas pelos participantes, além daquilo que se resignificou, ou seja, as novas leituras sobre o texto privilegiante e suas formas de resistência.

A quarta seção apresenta os dados dos 32 questionários preenchidos pelos professores alfabetizadores e excertos das entrevistas realizadas com 4 orientadoras de estudos e com 5 professoras alfabetizadoras, estabelecendo reflexões sobre as principais características da proposta, pontos positivos e as fragilidades. Para descrever o movimento de formação que parte dos documentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa aos sujeitos, ou seja, de como o discurso pedagógico oficial, materializado na política (textos privilegiantes e discurso pedagógico de reprodução), é reinterpretado pelas orientadoras de estudo e professoras alfabetizadoras, foi utilizado o modelo analítico de Basil Bernstein (1996) sobre recontextualização pedagógica. Além disso, para compreender os saberes que os professores vão construindo a partir de suas práticas, os estudos de Maurice Tardif (2010) serviram como suporte teórico de análise.

Ainda nessa seção são retomados conceitos da teoria de Bernstein (1996), tais como o de código (regulador das relações), enquadramento (relações interativas) e classificação (relações estruturais), para compreensão da proposta do PNAIC e sua implementação nos diferentes contextos (entre orientadoras e professoras). O modelo analítico adotado para reflexão sobre os dados abordado nessa seção permite compreender como o discurso pedagógico oficial (DPO) é produzido e como esse chega até a sala de aula. Para Bernstein (1996) o Estado, sob influências do campo internacional, do campo de controle simbólico e do campo da economia, agrupa um conjunto de princípios dominantes. Esses princípios passam por uma recontextualização para se transformarem em um discurso pedagógico oficial, que, em seguida, sofre outra recontextualização, geralmente sob influências das instituições formadoras como universidades, faculdades, institutos, agências do Estado, entre outros, até se transformarem em um discurso pedagógico de reprodução. Esse discurso vai passar por

diversos outros contextos (como por exemplo a sala de aula, a escola), com diferentes características e especificidades até se assentar nos grupos.

O contexto recontextualizador e seus agentes tornam possível que os conhecimentos/textos privilegiados, elaborados no campo intelectual por meio das pesquisas, pelos produtores de saberes, sejam reproduzidos e adquiridos por outros grupos distribuídos no sistema educacional (como por exemplo nos diferentes níveis da Educação Básica).

Bernstein (1996) vai dizer ainda que existe um contexto de produção de conhecimentos/textos/discursos (contexto primário) e o contexto de reprodução, reinterpretação, aquisição desses conhecimentos/textos/discursos (contexto secundário). Nesse processo de relocação dos discursos, os campos recontextualizadores ou subgrupo (Departamentos especializados do Estado, secretarias estaduais e municipais de educação, instituição de ensino superior e suas pesquisas, especialistas e consultores da educação) regulam a circulação dos textos e práticas entre esses dois contextos.

No processo de recontextualização dos textos oficiais o autor aponta que alguns elementos são mais evidenciados que outros, sendo que esses fragmentos acabam incorporando-se a outros textos que podem significá-los em locais específicos. Assim, o texto é deslocado de sua versão original para ser recolocado dentro de um campo. É nessa dinâmica que se dá a relação pedagógica, onde é estabelecido o “como” qualquer prática deve ser desenvolvida, e, uma vez que existe esse “como” algo deva ser realizado, há também “o quê” deve ser transportado. Bernstein (1996, p. 94) coloca que qualquer prática pedagógica é um condutor cultural e, ao mesmo tempo, transportador de um conteúdo específico. Independentemente da posição pedagógica (progressista, tradicional, orientada pelo mercado ou para o conhecimento) ela, de alguma forma, reproduzirá as desigualdades de classes existentes. Há, na perspectiva do autor, uma diferença entre o condutor e aquilo que é conduzido.

A lógica interna de qualquer relação pedagógica, do discurso pedagógico, ou seja, entre transmissores e adquirentes, consiste em três regras: hierarquia, sequenciamento e critérios. As relações hierárquicas implicam na adesão às regras de ordem social, modos de comportamento, de como desempenhar funções em suas respectivas posições. Diante disso há uma maneira de organizar o que precisa ser transmitido e aprendido, o que vem antes e o que vem depois, isso é estipulado pelas regras de sequenciação (a ordem do que precisa ser passado) e compassamento (tempo gasto para aquisição daquilo que precisa ser passado). Ao definir a ordem e o ritmo do que precisa ser passado/aprendido são

estabelecidos as regras, que permitem que os adquirentes compreendam o que é uma comunicação, uma relação social, o que é legítimo ou não, como devem proceder em relação as suas práticas e o que esperar das práticas dos outros.

Importante esclarecer que, as relações que se estabelecem entre transmissores e adquirentes, entre grupos distintos, o que Bernstein (1996) vai denominar como categorias, são relações permeadas por princípios de enquadramento e classificação. Compreender essas interações é desvendar as regras que estipulam as funções e posicionam os sujeitos dentro dos grupos. Isso permite entender como a recontextualização pedagógica acontece, quais códigos são repassados e as leituras possíveis que são realizadas “entre” e “dentro” dos diferentes grupos.

Nessa IV seção ainda é discutido sobre os saberes docentes e como as professoras alfabetizadoras e orientadoras de estudo vão reinterpretando as orientações oficiais e transpondo, ou não, em suas práticas elementos da formação. Segundo Tardif (2010), os saberes docentes são provenientes da trajetória pessoal, da formação escolar, da formação profissional para o magistério, dos programas e recursos didáticos, da sua experiência na profissão, na sala de aula, na escola, das relações estabelecidas entre os pares, comunidade, equipe gestora, pais e estudantes, saberes que o autor vai denominar de curriculares, disciplinares, da formação profissional, experiencial e cultural.

Esses saberes vão estruturando e moldando uma maneira de ser e estar na profissão, de modo que os profissionais vão galgando seu espaço e sua identidade por meio deles. Assim, “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2010, p. 36).

Apesar dos professores ocuparem um papel de destaque no que corresponde à implementação das diversas reformas educacionais e serem o foco das propostas de formação continuada, são, em paralelo, desvalorizados socialmente, principalmente no que corresponde aos seus saberes. São vistos como transmissores ou portadores, e não como produtores desses saberes curriculares, disciplinares, saberes pedagógicos e práticos, pois não ocupam a posição nem o lugar oficialmente legitimado para tal função.

Importante colocar que, no que se refere ao modelo de currículo e os conteúdos definidos como aqueles a serem passados de geração a geração (saberes curriculares e disciplinares) foge do campo de escolha e interferência dos professores, pois já foram consolidados pela tradição cultural dominante. Mas, um campo que deveria ser de responsabilidade do corpo docente e não apenas das instituições formativas e especialistas

da educação, está diretamente relacionado os saberes pedagógicos, um dos aspectos que esse estudo buscar evidenciar e colocar em lugar de destaque. A defesa dos professores como produtores de saberes.

O que os professores devem aprender em relação aos conhecimentos científicos, no campo da educação, e os procedimentos pedagógicos ficam a cargo das instituições de formação e do Estado com suas políticas. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um exemplo disso, em sua estrutura está descrito quem serão os formadores, qual o tema (conteúdo) a ser explorado e como este deve ser desenvolvido com os estudantes (saberes pedagógicos/ práticos). Nesse sentido, cabe à instituição parceira e aos formadores produzirem e legitimarem os saberes científicos e pedagógicos, ao passo que resta aos orientadores de estudo e professores alfabetizadores se apropriarem deles, incorporando-os em suas práticas como elemento fundante de sua competência.

Segundo Tardif (2010), diante da impossibilidade de controlar saberes disciplinares, curriculares e, até mesmo, da formação profissional, os professores produzem saberes por meio de suas práticas, com o intuito de compreendê-las e melhorá-las. Os saberes experienciais se originam das práticas cotidianas frente às condições da profissão, portanto são construídos a partir das vivências em sala de aula, com os diversos agentes, se objetivando por meio da troca de experiência com os alunos, equipe gestora, comunidade, pares, entre outros, onde aprendem e ensinam nesse diálogo.

Esses saberes também se objetivam por meio da relação crítica estabelecida com os saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional. Nesse movimento de avaliação sobre os demais saberes os professores não os ignoram totalmente, mas os incorporam de forma parcial, adaptando-os à sua maneira de ser, no seu *habitus* docente.

Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servi-lhes de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2010, p. 53).

Ao avaliar o que é posto para desenvolvimento do trabalho, como materiais pedagógicos, propostas de cursos, currículos, os professores interpretam esses elementos, transpondo para suas práticas aquilo que julgam ser necessário e importante para si e para seus alunos, com a finalidade de estruturar os processos educativos. E foi justamente esse exercício que as alfabetizadoras e orientadoras fizeram em relação ao PNAIC, pois em

seus relatos é possível perceber também seus movimentos de resistência, sejam eles conscientes ou inconscientes.

Assim, para essa pesquisa o conceito de recontextualização pedagógica foi apropriado para mostrar o movimento da política de formação continuada⁹, no sentido de apontar “como” se dão os processos formativos, tanto das orientadoras, como das professoras, e “o que” é repassado e recontextualizado por esses sujeitos. Estabelecendo pontos de análises para descrever as interações “entre” categorias diferentes: orientações do Estado e encontros de formação; entre orientadoras e formador; entre alfabetizadoras e orientadoras; e relações “dentro” das categorias, alfabetizadoras e suas percepções sobre suas próprias práticas (encontros de formação), orientadoras e as interpretações e recontextualizações sobre o Pacto. São apresentados também os saberes valorizados e construídos por elas nesse processo.

Desse modo, fica o convite para apreciar e problematizar por meio dos dados elencados e apresentados ao longo desse texto, como a proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ao longo dos três ciclos de formação, 2013 a 2015, foram recontextualizados pelas orientadoras e professoras alfabetizadoras. Para ficar mais claro ao leitor como a pesquisa foi construída, a seguir, a Seção I descreve com mais detalhes as opções teóricas e metodológicas escolhidas nesse estudo.

⁹ O conceito de recontextualização pedagógica de Basil Bernstein (1996) é bastante utilizado por pesquisadores no Brasil com o objetivo de compreender como diferentes textos, que circulam no campo da educação, passam por diferentes interpretações/reinterpretações. Sua teoria está presente principalmente nos estudos que tratam sobre currículo e como estes vão reafirmando princípios das classes dominantes, diante da divisão social do trabalho.

Seção I - Processo Investigativo

1. Desenhos da pesquisa

Esta seção pretende esclarecer os caminhos que desenham esse estudo no que se refere à abordagem metodológica, ao contexto, instrumentos e à coleta de dados, aos procedimentos de análises e aos profissionais colaboradores.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi adotada uma abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2014), com o propósito de inserir no contexto estudado para coletar informações, dados que permitissem compreender as trocas estabelecidas entre os sujeitos e entre esses e os objetos. Nesse sentido, trabalhar dentro dessa abordagem é assumir que não há a criação de um contexto e nem de situações propositais para que haja a comprovação de teorias. Pelo contrário, a inserção em dado ambiente implica desvendar, descrever e compreender a manifestação dos sujeitos dentro desses mesmos locais. (BOGDAN; BIKLEN, 2013).

Os dados coletados nesse estudo são descritivos, pois têm uma “importância significativa no desenvolvimento da pesquisa qualitativa” (ANDRÉ, 2010, p. 56). Há duas posições predominantes: a da pesquisadora e dos profissionais colaboradores. Isso implica, necessariamente, que o ponto de vista que está implícito ou explícito através dos dados coletados tem muito de como os sujeitos percebem-se nos locais onde ocupam e a influência disso em suas ações e tomadas de posicionamentos, como também a visão da própria pesquisadora sobre os fatos.

Nessa perspectiva, a descrição dos encontros de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, bem como as impressões descritas pelas orientadoras de estudos e professoras alfabetizadoras, por meio de seus relatos, tem o intuito de deixar o leitor mais próximo possível do contexto estudado e das relações que são estabelecidas nesse processo. Sobre esse exercício de descrever algo ou uma situação Martins (2010) diz o seguinte:

O mérito principal de uma descrição não é sempre a sua exatidão ou seus pormenores, mas a capacidade de que ela possa ter de criar uma reprodução tão clara quanto possível para o leitor da descrição. Poderá haver tantas descrições de uma mesma coisa quantas sejam as pessoas especialistas que vejam essa mesma coisa (MARTINS, 2010, p. 61).

Nessa linha de pensamento, a imersão da pesquisadora num contexto específico teve a finalidade de apontar o maior número possível de elementos presentes nos processos formativos oferecidos pelo PNAIC. A descrição de como a pesquisa se estruturou, os caminhos percorridos em cada momento, desde a definição do campo, dos profissionais, os instrumentos de coleta de dados, referencial teórico e as análises realizadas vão tecendo o que se propôs ser estudado. Desse modo, não são apenas os dados de um questionário, por exemplo, que constituirão o estudo, mas sim um conjunto de fatores que fazem parte do campo, como os aspectos que envolvem direta ou indiretamente aquilo que se pesquisa, o contexto micro e macrossocial. A preocupação, nesse caso, não é com o produto final, mas sim com o processo da construção do objeto e os elementos que o constituem.

Importante esclarecer que esse levantamento de aspectos é apreendido pela pesquisadora a partir de suas percepções e referenciais, que entram em confluência com as impressões de um grupo ou indivíduo sobre determinada realidade. Nesse sentido, esta pesquisa apresenta o “dinamismo interno das situações” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 14), dando visibilidade à maneira como determinado grupo ou sujeito percebe uma dada situação ou contexto, como encaram e lidam com isso. É só por meio desse estudo direto e de dentro que é possível evidenciar aspectos que não aparecem mediante um olhar superficial e externo (BOGDAN; BIKLEN, 2013; LÜDKE; ANDRÉ, 2014).

Através dessa opção metodológica, buscou-se compreender nesse estudo três pontos chave: primeiro o documento, ou seja, o que é proposto no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, o discurso pedagógico oficial no que se refere à formação continuada de professores nas área de Língua Portuguesa, Matemática e da Inclusão e Interdisciplinaridade, descrevendo os materiais utilizados nas formações de 2013 a 2015. O segundo, traçar o perfil das orientadoras de estudo, qual sua formação, trajetória profissional, o que pensam sobre formação continuada, sobre o PNAIC, sobre seus processos formativos, sobre os materiais e as orientações que receberam. Por fim, os mesmos aspectos elencados para as orientadoras de estudo, foram direcionados para as professoras alfabetizadoras. Desse modo, há um conjunto de evidências que, ora se aproximam, ora se distanciam.

Os caminhos inicialmente traçados e as ideias preliminares foram repensadas em detrimento das demandas específicas presentes no campo. Assim, não houve a pretensão de comprovar hipóteses previamente estabelecidas, pelo contrário, as situações que emergiram ao longo do processo acrescentaram novas possibilidades ao tema, agregando

ao repertório de análise, no sentido que “a teoria vai, assim, sendo construída e reconstruída ao longo da pesquisa” (ANDRÉ, 2010, 46).

1.1 Caracterização do contexto da pesquisa

A coleta de dados se deu no município de Poços de Caldas, localizado ao sul do estado de Minas de Gerais, entre 2016 e 2017. A origem da cidade está relacionada às suas águas sulfurosas, famosas pelo tratamento de doenças. No dia 6 de novembro de 1872 aproximadamente 96 hectares foram doados por José Bernardes Junqueira, devido à declaração de que as terras eram de utilidade pública em função de suas águas (SOUZA, 2015).

Poços de Caldas ficou famosa não só pelas águas, mas também pelas belas construções na cidade e pela prática de jogos, onde acabou se tornando um ponto de encontro de muitas celebridades e políticos importantes de suas épocas. Nomes de destaque que a visitaram nesse período foram: o Imperador Dom Pedro II, Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Carmem Miranda, Rui Barbosa, Santos Dumont, entre outros (SOUZA, 2015).

Com a proibição dos jogos em 1946 e o surgimento de outras formas de tratamento de doenças pela medicina ocidental, o município perdeu muitos visitantes. Apesar disso, tornou-se um dos pontos mais famosos do circuito de turismo do Sul de Minas, chamando a atenção para as belezas naturais e as atrações culturais que fazem parte do calendário da cidade.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2017 a população estimada é de 166.085, predominantemente entre 15 e 34 anos, com taxa de escolarização de 97,7% dos 6 aos 14 anos. Ocupando o 13º lugar na microrregião entre os municípios mais populosos.

Poços de Caldas possui 25 escolas municipais que oferecem Ensino Fundamental, sendo 4 delas localizadas na zona rural. Algumas escolas, como é o caso dessas da zona rural, também fazem o atendimento de crianças de 0 a 6 anos, uma vez que não existem Centros de Educação Infantil (CEIs) nessas regiões. Uma, dessas vinte e cinco escolas, oferece ensino em nível médio, o que a coloca entre as maiores do município. Além de instituições municipais, há escolas estaduais e privadas que também oferecem Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, conforme mostra o quadro 1.

Quadro 1 - Número de estabelecimentos de Educação em Poços de Caldas

Educação Infantil									
Urbana					Rural				
Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
67	-	-	48	19	4	-	-	4	-
Ensino Fundamental									
Urbana					Rural				
Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
43	-	8	21	14	4	-	-	4	-
Ensino Médio									
Urbana					Rural				
Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
18	1	7	1	9	-	-	-	-	-
Educação Profissional									
Urbana					Rural				
Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
8	1	2	-	5	-	-	-	-	-

Fonte: INEP, Censo Escolar (2017).

Poços de Caldas possui um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia, o IF Sul de Minas campus Poços de Caldas, que se tornou Campus Avançado em 2010¹⁰. O município ainda conta com quatro universidades privadas, sendo uma delas no formato semipresencial, duas universidades públicas, uma federal e outra estadual.

Retomando a caracterização da Educação Básica em Poços de Caldas, os quadros 2 e 3 apresentam os números de matrículas nas instituições nos três níveis.

¹⁰ O Instituto Federal de Ciência e Tecnologia firmou parceria com o município de Poços de Caldas no ano de 2010 por meio do termo de cooperação técnica entre a Prefeitura Municipal e a Secretaria Municipal de Educação com o IFSULDEMINAS, por intermédio do Campus Machado. No dia 27 de dezembro de 2010 foi considerado Campus Avançado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, conseguindo em 2012 também sua independência admirativa. Mais informações: <http://www.pcs.ifsuldeminas.edu.br>.

Quadro 2 - Matrículas na Educação Infantil e Ensino Fundamental

Rede	Ensino Regular							
	Educação Infantil				Ensino Fundamental			
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual Urbana	0	0	0	0	774	287	1.325	44
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	0	3.459	393	2.427	4.550	1.463	3.476	560
Municipal Rural	8	18	35	27	41	178	94	126
Estadual e Municipal	8	3.477	428	2.454	5.365	1.928	4.895	730

Fonte: INEP, Censo Escolar (2017).

A rede municipal possui a maior concentração das crianças de 0 a 5 anos matriculadas em tempo integral nos Centros de Educação Infantil, o número corresponde a 5.886 matrículas. Conforme mencionado anteriormente, na zona rural não existem CEIs, neste caso para atender as crianças nessa faixa etária as quatro escolas adaptaram suas turmas, 18 crianças de 0 a 3 anos e 27 na faixa de 4 a 5 anos frequentam em regime integral as instituições nessas localidades.

No Ensino Fundamental o número predominante de matrículas se encontra, tanto nos Anos Iniciais, como nos finais, em regime parcial de atendimento. A rede municipal possui 4.550 matrículas nos Anos Iniciais na zona urbana em regime parcial e 41 na zona rural, enquanto a rede estadual atende 774 na zona urbana.

Como a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é majoritariamente responsabilidade dos municípios¹¹, de acordo com a organização do sistema de educação no país, as matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental são acentuadas nas instituições municipais, correspondendo a 3.476 matrículas.

¹¹ Orientação presente na Constituição Federal de 1988, Art. 211, com alterações a partir das Emendas nº 014 de 12/09/1996, nº 053 de 19/12/2006 e a de nº 059 de 11/11/2009.

Quadro 3 - Número de matrículas no Ensino Médio e EJA de Poços de Caldas

Instituição	Ensino Regular		EJA	
	Médio		EJA Presencial	
	Parcial	Integral	Fund.	Médio
Estadual Urbana	4.042	2	0	856
Estadual Rural	0	0	0	0
Municipal Urbana	505	0	452	0
Municipal Rural	0	0	0	0
Estadual e Municipal	4.547	2	452	856

Fonte: INEP, Censo Escolar (2017).

Essa proporção se inverte quando se olha para os dados referente ao Ensino Médio, com 4.042 matrículas nas escolas estaduais. É possível verificar no quadro 3 que o número de matrículas correspondente à Educação de Jovens e Adultos (EJA) é maior que o número de matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual (774 matrículas), próximo dos números dos Anos Finais (1.325 matrículas) e quase um terço do número do Ensino Médio (4.042 matrículas). A rede municipal também oferece essa modalidade para aqueles que desejam concluir o Ensino Fundamental, o número de matrículas foi de 452 no ano de 2017.

Importante apresentar também os dados que correspondem ao número de estudantes matriculados do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I, ou seja, aqueles que estão no ciclo de alfabetização.

Quadro 4 - Número de Matrículas no ciclo de alfabetização.

Total	1º ano			
	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2.003	-	211	1.246	546
Total	2º ano			
	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1.984	-	191	1.220	573
Total	3º ano			
	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2.123	-	222	1.322	579

Fonte: INEP, Censo Escolar (2017).

A rede municipal possui 3.788 crianças matriculadas no ciclo de alfabetização, já o estado possui 624 e o ensino privado com 1.698. Ao problematizar a formação de professores oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa esses dados não podem ser desconsiderados, uma vez que os sujeitos diretamente imersos aos processos de escolarização, bem como os professores que passam pelos processos formativos, são influenciados pela política educacional.

O quadro 5 apresenta o número de professores que atuam no município de Poços de Caldas.

Quadro 5 - Docentes da Educação Básica de Poços de Caldas

Número de Docentes na Educação Básica							
Urbana				Rural			
Federal	Estadual	Municipal	Privada	Federal	Estadual	Municipal	Privada
55	349	1.069	594	-	-	61	-

Fonte: INEP, Censo Escolar (2017).

Faz-se necessário considerar que professores podem atuar em mais de uma rede, é comum que muitos tenham dois concursos, um na rede estadual e outro na municipal, ou ainda os dois na mesma rede. Pode acontecer também de trabalharem no ensino público e no privado. Independente dessas características, os professores estão predominantemente no ensino público municipal na zona urbana, 1.069 profissionais.

Existem 515 profissionais atuando no município entre 30 a 39 anos e 473 entre 40 a 49 anos do sexo feminino. Ao se debruçar sobre os dados voltando-se para o sexo masculino os números são bem distantes: os professores homens em maior número estão entre 30 a 39 anos, somando-se em 156, e aqueles com variação de idade entre 40 a 49 anos representa 90 profissionais. Isso corresponde a 671 profissionais na faixa etária dos trinta anos, onde 76% são mulheres, e 563 profissionais na segunda variação de idade (40 a 49 anos), sendo que 84% são do sexo feminino. Mais detalhes estão descritos no quadro 6 a seguir,

Quadro 6 - Faixa etária dos docentes da Educação Básica de Poços de Caldas

Docentes da Educação Básica: sexo e faixa etária							
Feminino							
Total	Até 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 54 anos	De 55 a 59 anos	60 anos ou mais
1.569	33	149	515	473	202	129	68
Masculino							
Total	Até 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 54 anos	De 55 a 59 anos	60 anos ou mais
381	8	34	156	90	44	24	25

Fonte: INEP, Censo Escolar (2017).

Diante das descrições apresentadas até o momento, a dizer, que a maior parte dos professores atuantes na Educação Básica municipal é predominantemente do sexo feminino e tem entre 30 a 39 anos, uma nova questão emerge para aprofundar sobre o perfil desses profissionais: sua formação. No quadro 7, a seguir, é possível perceber que a maioria dos professores possui licenciatura, o que corresponde ao número de 1.425. Não há dados que permitam esclarecer quais são os cursos pelos quais os professores foram formados, apenas se tem o número total, sem distinções. Isso implica em considerar as licenciaturas das áreas específicas e cursos de pedagogia. O mesmo professor pode também ter passado por duas graduações, sendo uma em pedagogia e outra em alguma área específica, por exemplo, Letras, ou até mesmo duas formações em áreas específicas diferentes, como Letras e Matemática.

Olhando para os dados é possível perceber que 1.425 profissionais atuam na Educação Básica do município com formação em licenciatura e 134, apesar de terem cursado uma graduação, não possuem tal habilitação (cursos de bacharelado). Ao somar os dados, 782 professores concluíram a pós-graduação. Contudo, ainda há professores que não possuem a escolaridade em nível superior atuando na rede, o que representa 391 profissionais, conforme mostra no quadro a seguir.

Quadro 7 - Formação dos docentes da Educação Básica de Poços de Caldas

Escolaridade/Formação Acadêmica						
Fundamental	Ens. Médio	Ensino Superior				
		Graduação		Pós-Graduação		
		Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Esp.	Ms.	Dr.
4	387	1.425	134	693	64	25

Fonte: INEP, Censo Escolar (2017).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, no Art. 62,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL. Lei nº 9.394/96, Art. 62, p. 42).

Formação mínima em nível médio, cursos de Magistério, ainda é uma prática comum no estado de Minas Gerais, ainda mais que alguns processos seletivos para ingresso na carreira pública aceitam esse tipo de habilitação. A Prefeitura do município contrata em caráter efetivo e temporário profissionais com essa formação, o que não é uma especificidade de Poços de Caldas, pelo contrário, é uma realidade em todo território brasileiro¹².

A formação mínima de professores para atuarem na Educação Básica faz parte do conjunto de metas do Plano Nacional de Educação (PNE), com o intuito de melhor preparar os profissionais que ingressarão na carreira, bem como aqueles que já estão em pleno exercício da docência. A proposta condiz com uma linha de pensamento que parte do princípio de que, ao melhorar a formação direcionada aos formadores, melhorar-se-á também a qualidade do ensino. Em partes essa afirmação está correta, compreendendo que a formação inicial e continuada de professores é imprescindível para o desenvolvimento profissional docente, contudo ela, por si só, não garante essa tão desejada qualidade no ensino, pois questões sociais, econômicas, política e culturais

¹² No Brasil, de um total de 3.001.397 professores atuando na Educação Básica, 1.626.403 são licenciados, 91.142 são formados em curso superior, mas não possuem licenciatura, 812.173 possuem pós-graduação (divididos entre especialização, mestrado e doutorado), 5.570 possuem apenas o Ensino Fundamental e 469.109 Ensino Médio (INEP, 2007).

também fazem parte do processo educativo. Desse modo, não basta trabalhar em apenas um aspecto dentre um conjunto de elementos que precisam também de melhorias e atenção.

Uma nova orientação nacional vem trabalhando para que esses outros fatores possam ser contemplados, ou pelo menos alguns deles. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017)¹³ é um documento elaborado pelo Ministério da Educação, com o auxílio dos representantes de associações como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), além de consultas públicas, que define um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que os estudantes precisam desenvolver ao longo da Educação Básica, tanto na esfera pública, quanto privada. Ela serve para orientar o trabalho pedagógico a ser estruturado nos estados e municípios em todo país. Está orientada por princípios políticos, éticos e estéticos que objetivam a formação humana e integral dos sujeitos, a fim de construir uma sociedade mais democrática, inclusiva e justa. Nesse sentido, estruturar um documento normativo para ser aplicado dentro do território brasileiro é uma das formas de integrar as políticas e ações direcionadas à educação, inclusive quando se pensa sobre a formação de professores, seja ela inicial ou continuada.

Colocar em destaque apenas os professores não resolverá as questões emergentes, contudo, direcionar para esse grupo algumas iniciativas e políticas faz com que as demandas próprias desses sujeitos sejam tratadas e isso certamente auxiliará em caminhos possíveis para amenizar os dilemas ou, até mesmo, superar essas questões. Nesse caso seria interessante tratar e investir em ações voltadas à formação inicial, no apoio a inserção profissional, na formação continuada, valorização docente, condições de trabalho e carreira.

Um aspecto importante que vale ressaltar para que haja uma compreensão mais detalhada sobre a realidade dos sujeitos que compõem o corpo de profissionais que atuam na rede municipal e suas condições de trabalho, diz respeito à Lei nº. 11.738 de 16 de julho de 2008, referente à valorização dos profissionais da educação, piso nacional e jornada de trabalho. Poços de Caldas começou a implementar essa Lei em 1 de abril de

¹³ Os textos da Base Nacional Comum Curricular, que correspondem as orientações para Educação Infantil e Ensino Fundamental, foram aprovados no dia 15 de dezembro de 2017 por 20 dos 23 conselheiros presentes do CNE em sua terceira versão, homologada em 20 de dezembro de 2017. A primeira versão do documento foi divulgada pelo MEC em setembro de 2015, onde recebeu mais de 12 milhões de contribuições, já a segunda versão saiu em maio de 2016. As discussões sobre o Ensino Médio se estenderam e só em dezembro de 2018 foi aprovada e instituída a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM).

2018, ou seja, quase dez anos depois de sua aprovação. Para isso foi necessário uma consulta com os professores da rede para que estes pudessem escolher em cumprir um terço da carga horária para estudo, sem estudante, dentro do regime de trabalho ao qual prestaram concurso, 20 horas semanais, ou ampliar essa carga horária para 30 horas semanais e aplicar sobre ela.

Processo que ainda está em adaptação no que corresponde ao horário de cada profissional dentro da unidade e a adequação de suas rotinas a essas novas mudanças. Importante esclarecer que, até então, antes de implementação da Lei, havia apenas alguns encontros durante o ano para planejamento e diálogo entre os profissionais a fim de organizar o trabalho, fora isso, os professores não tinham momentos de estudo, preparação de material, de provas, planejamento, entre outras atividades típicas referente ao trabalho docente dentro de sua jornada de trabalho.

Para concluir a descrição do contexto da pesquisa e dos professores que atuam no município de Poços de Caldas, os próximos quadros contêm dados que dizem respeito especificamente aos profissionais que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse recorte faz-se necessário uma vez que esse estudo procura compreender os movimentos formativos que vão do documento norteador para formação continuada, presente no PNAIC, aos orientadores de estudo, chegando aos professores alfabetizadores.

Assim, no quadro 8, há o número de sujeitos que atuam na zona urbana e rural, que por sua vez são divididos entre quatro instâncias, rede federal, estadual, municipal e privada. Boa parte dos professores que atuam nos Anos Iniciais da Educação Básica estão concentrados na rede municipal, correspondendo a 311, com quase metade desse número a rede privada aparece em segundo lugar, 174. A mesma observação anteriormente feita cabe para esse quadro, o mesmo professor pode trabalhar em mais de uma dessas instâncias, podendo acumular dois cargos públicos, um cargo efetivo e outro privado e assim por diante.

Quadro 8 - Número de docentes nos Anos Iniciais

Número de Docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental			
Urbana			
Federal	Estadual	Municipal	Privada
-	56	311	174

Rural			
Federal	Estadual	Municipal	Privada
-	-	25	-

Fonte: INEP, Censo Escolar (2017).

Além desses dados, cabe demonstrar qual a faixa etária dos professores que atuam do 1º ao 5º ano, informações presentes no quadro 9:

Quadro 9 - Faixa etária e sexo dos professores que atuam nos Anos Iniciais

Feminino							
Total	Até 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 54 anos	De 55 a 59 anos	60 anos ou mais
508	8	50	185	154	65	28	18
Masculino							
Total	Até 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 54 anos	De 55 a 59 anos	60 anos ou mais
43	1	3	17	15	2	4	1

Fonte: INEP, Censo Escolar (2017).

O maior número de professores, 185, é do sexo feminino e encontra-se na faixa etária de 30 a 39 anos, logo em seguida há 154 profissionais entre 40 e 49 anos. Isso nos diz que, levando em consideração os dados apresentados anteriormente sobre a rede, nesse nível de ensino, as faixas etárias que se destacam são as mesmas.

O mesmo pode ser observado em relação ao sexo masculino, mas, em proporções bem menores que a do sexo feminino, professores entre 30 e 39 anos que atuam do 1º ao 5º ano, sendo 17 ao todo. Em segundo lugar, com um número equivalente a 15, estão profissionais entre 40 e 49 anos.

Fica evidente que os professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica são predominantemente do sexo feminino. Estudos como os de Almeida (1998; 2006), Louro (1999; 2007) e Rabelo (2007) ajudam a compreender esse processo de feminização do magistério, ou seja, a entrada das mulheres no mercado de trabalho, sua ocupação em determinados campos e a saída dos homens desses locais.

Além de ser um grupo em sua maioria composto por professoras, boa parte delas possuem formação em licenciatura, 436. As que apenas concluíram o Ensino Médio somam 99 profissionais e sem licenciatura 16, conforme mostra o quadro 10.

Quadro 10 - Formação dos professores que atuam nos Anos Iniciais

Escolaridade/Formação Acadêmica						
Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior				
		Graduação		Pós-Graduação		
		Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Esp.	Ms.	Dr.
-	99	436	16	205	5	-

Fonte: INEP, Censo Escolar (2017).

Há também 205 com especialização e 5 mestres atuando nessa etapa da educação. Os planos de carreira tanto do município, quanto do estado, valorizam os profissionais que buscam a formação continuada, seja ela em cursos de curta duração e/ou extensões universitária, como também especializações no formato *lato sensu* (pós-graduação) ou *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Assim, ao trabalhar com a rede municipal de Poços de Caldas nos Anos Iniciais é possível perceber que boa parte desse grupo possui a formação mínima exigida pela legislação, muitas em nível superior em cursos de licenciatura.

Esse estudo focaliza professores que atuam na educação pública municipal, no ciclo de alfabetização, sendo esse recorte não apenas uma necessidade em delimitar o campo de estudo, mas uma opção da pesquisadora pelo fato de acreditar no ensino público, na crença em uma educação gratuita e de qualidade¹⁴, onde o processo de escolarização possa ser o caminho para que os sujeitos tomem consciência de si, do seu papel político na sociedade e do contexto que os envolvem. Nesse sentido, a produção de conhecimento na área é um dever e uma responsabilidade social a qual esse estudo se compromete.

Para caminhar nessa perspectiva e avançar no estudo proposto, algumas escolhas foram feitas a fim de concretizar a coleta de dados e gerenciá-los para supostas análises, conforme descrito a seguir.

¹⁴ Toda trajetória escolar da pesquisadora se deu no ensino público, fez o Ensino Fundamental I em instituições públicas municipais, concluiu o Ensino Fundamental II e Médio em escola estadual. Graduou-se em Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), concluiu o mestrado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e o doutorado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Olhar para essa trajetória aponta o quanto é importante uma educação de qualidade, além de políticas de acesso e permanência nesses locais. Isso é fundamental para que os sujeitos possam perceber momentos e movimentos sociais, políticos, culturais e econômicos, tomando consciência de si e da sua posição no mundo.

1.2 Instrumento de pesquisa e coleta de dados

A pesquisa contou com três técnicas: análise documental (realizada entre janeiro e junho de 2018), questionário com questões semiabertas (aplicado entre agosto e dezembro de 2016) e entrevista semiestruturada (realizadas de março a setembro de 2017). Cada uma teve uma função específica dentro da coleta de dados resultando em um material rico para diferentes perspectivas de análise, pois para “realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 1).

A análise documental é essencial para pontuar e problematizar os elementos presentes na proposta do PNAIC. Refletir sobre os cadernos de formação, seu conteúdo, seu traçar metodológico, suas orientações e o que isso implicou na formação continuada dos professores. Do outro lado, quando se fala de orientadores, pensar quais foram as indicações presentes no documento, no discurso pedagógico oficial, que remetem ao seu fazer, ao seu papel, como repassar esse material, o que está presente ou, até mesmo, ausente em termos de fundamentação para o trabalho com os docentes.

Desse modo, quando se utiliza da análise documental, nesse estudo, deseja-se compreender os documentos orientadores do PNAIC. Para isso o material de Língua Portuguesa, Matemática e Organização do Trabalho Pedagógico na Perspectiva da Inclusão e da Interdisciplinaridade foram consultados e apresentados neste texto com o objetivo de elencar suas principais características e indicações ao trabalho do professor.

Esse estudo foi realizado no primeiro semestre de 2018, quando os 48 cadernos foram consultados. Vale ressaltar que houve a dificuldade em encontrar todo o material referente à formação dos três anos, de 2013 a 2015, sejam eles impressos ou em arquivos digitais. No primeiro caso, quando foi solicitada à Secretaria Municipal de Educação de Poços de Caldas toda documentação, esses referenciais não estavam mais disponíveis, apenas o material da formação de Matemática ainda restava alguns exemplares.

O material também não estava disponível na versão *online* no final de 2017, os links de acesso foram tirados de circulação da internet temporariamente. O caminho foi perguntar para alguns professores que participaram da formação se dispunham desses referências e, desse modo, foi possível reunir todos os cadernos de todos os anos para fazer o estudo dos indicadores e orientações ao trabalho docente. Após essa verificação foi realizado o registro dos principais tópicos presentes em cada um.

O questionário com questões semiabertas¹⁵ foi outra técnica utilizada para coleta de dados, aplicado com 32 professores alfabetizadores e 4 orientadoras de estudo no segundo semestre de 2016, com o intuito de traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa, tanto os professores alfabetizadores como dos orientadores de estudo. Foram estruturados os seguintes critérios: sexo, idade, estado civil, ano que concluíram a formação inicial, se possuíam cursos na área, experiência docente nos anos iniciais, ano que lecionam, carga horária semanal de trabalho, situação na carreira (concurada, efetivada, contratada), se exercem outras atividades, entre outros elementos.

Após a compilação desses dados, no ano de 2017 foram realizadas entrevistas semiestruturadas¹⁶ com 4 orientadoras de estudos e 5 professoras alfabetizadoras. Entendeu-se que esse formato era o mais adequado ao relacioná-lo aos objetivos da pesquisa. A entrevista sem nenhum direcionamento, mais conhecida como aberta ou livre, não está de acordo com a opção metodológica em questão, pois esse estudo não segue determinadas orientações necessárias em propostas do tipo etnográfica, por exemplo. Também não é rígida o bastante para se configurar em uma entrevista com roteiro fechado, recurso mais utilizado quando o objetivo é comparar dados dentro de uma abordagem quantitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 40).

Utilizar a entrevista nesse formato, semiestruturada, reflete a preocupação em estabelecer um instrumento compatível com a proposta, ou seja, coletar informações pertinentes ao estudo com espaço para que os sujeitos possam manifestar suas intenções e percepções sobre o tema (BOGDAN; BIKLEN, 2013).

Alguns cuidados foram tomados ao longo desse processo, o primeiro deles foi o respeito aos colaboradores desse estudo, esclarecendo os objetivos da pesquisa. Ao respeitar cada profissional envolvido, não expondo sua identidade¹⁷, também houve um profundo comprometimento com seus relatos, na maneira como se posicionaram frente ao assunto, como sustentam suas práticas, como olham para formação continuada e, especificamente, para o PNAIC.¹⁸

¹⁵ Apêndice 1 e 2, localizados nas páginas 218 e 223.

¹⁶ Apêndices 3 e 4, localizados nas páginas 228 e 229.

¹⁷ Foram usados nomes fictícios, essa opção era livre para a escolha dos participantes. Em casos onde não foi preenchido esse campo a própria pesquisadora o fez, dialogando com os colaboradores. Também foi apresentado aos participantes a aprovação da pesquisa pelo comitê de ética em 09/09/2016, nº 1.718.920.

¹⁸ Houve o cuidado em agendar as entrevistas em momentos oportunos aos participantes, respeitando a rotina diária de todos. Boa parte das conversas foram realizadas em intervalos de aulas ou no final do dia de trabalho dos profissionais. Apenas uma aconteceu dentro de sala, com a autorização do professor e dos estudantes, neste caso, a entrevista foi gravada quando a turma estava em atividade.

Um das exigências desse recurso é a escuta ativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2014), isso significa que o pesquisador precisa estar atento ao que está sendo falado pelo seu interlocutor, perceber os detalhes do relato, anotar pontos para que sejam retomados e explicado com mais clareza, demonstrar interesse pelo o que está sendo dito, passar segurança e confiabilidade. Ao levar em consideração esses aspectos, os dados coletados e depois transcritos são reforçados pelas anotações e memória do pesquisador.

Todos esses instrumentos utilizados para coletar os dados geraram um volume considerável de informações que demandaram um olhar cuidadoso para estruturar as análises, avançar nas discussões sobre formação continuada de professores e das políticas educacionais nacionais que tencionam sobre essa temática. Para auxiliar no tratamento dos dados, ou seja, estruturar uma linha de pensamento, o referencial teórico adorado nessa pesquisa e o modelo analítico escolhido colaboraram nesse processo.

1.3 Técnicas e procedimentos de análises dos dados

Para os documentos de referência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, os cadernos de Língua Portuguesa, Matemática e Trabalho Pedagógico na Perspectiva da Inclusão e da Interdisciplinaridade, houve a descrição dos livros, apresentando seus temas e objetivos. Ao final desse processo houve um destaque para os conceitos trabalhados, os conhecimentos didáticos indicados ao professor, as formas de organização dos conteúdos escolares e posturas metodológicas esperadas, além das metodologias/dinâmicas utilizadas nos processos de formação.

Os dados coletados pelo questionário foram compilados em planilhas, possibilitando a visualização, por meio de gráficos, das impressões que os professores alfabetizadores e orientadores tiveram dos seus processos formativos vinculados ao PNAIC. Para esse instrumento foram estabelecidos alguns eixos, sendo eles: saberes docentes, processos formativos, materiais e perfil dos participantes.

Já para os depoimentos extraídos das entrevistas o primeiro passo foi a transcrição, com o objetivo de não perder nenhum detalhe, somando a isso algumas observações escritas feitas pela pesquisadora na hora da entrevista. Em seguida esse material foi encaminhado aos sujeitos para que pudessem avaliar o conteúdo e aprovar para o tratamento e análise¹⁹.

¹⁹ Todas as entrevistas foram transcritas e enviadas aos profissionais colaboradores desse estudo para que pudessem ler e autorizar o tratamento dos dados. Deixou-se claro que, se houvesse algum fragmento ou

Ao visitar/revisitar os dados coletados e o referencial teórico de base novos questionamentos foram surgindo, fazendo com que o processo de construção da tese caminhasse em movimentos cíclicos, pois “nestas leituras sucessivas vão aparecendo as dimensões mais evidentes, os elementos mais significativos, as expressões e tendências mais relevantes” (ANDRÉ, 2010, p. 49). O intuito foi esgotar algumas possibilidades de análises e abrir novos horizontes para novas pesquisas.

Assim, foram criadas frentes de análises para compreender o movimento que vai dos documentos do PNAIC às orientadoras de estudo e destas às professoras alfabetizadoras. Os dados coletados foram agrupados em grandes temas para detectar os elementos que mais se destacam em cada um. O primeiro deles buscou problematizar a **dinâmica da formação**, no sentido de analisar como se deu a formação das orientadoras do estudo, pensando nos seus encontros, enquanto cursistas, e, posteriormente, como se organizaram para repassar o material no município. A partir desse primeiro exercício de análise, foi a vez de apontar como foi a mesma dinâmica aos olhos das professoras alfabetizadoras.

O segundo grupo de análise coloca as impressões das orientadoras e as das professoras em relação aos **materiais** que dão suporte à política, no sentido de mostrar se conhecem os referenciais, utilizam em suas práticas pedagógicas, o que pensam sobre sua abordagem teórica e atividades sugeridas.

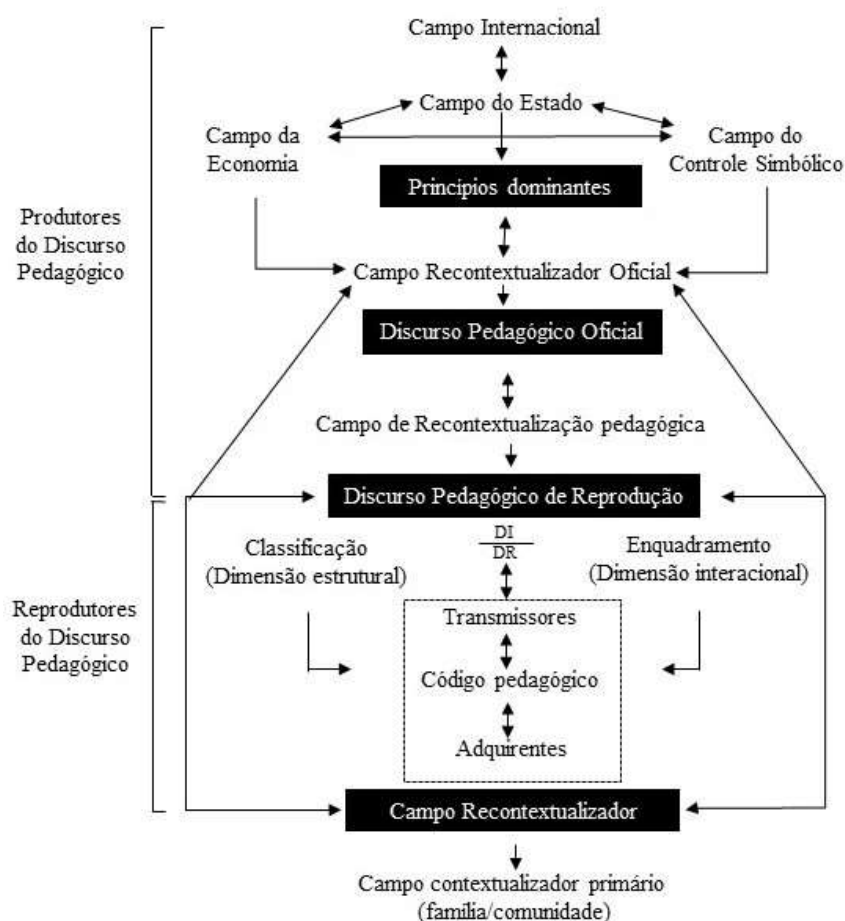
Outra frente foi pensada para apontar o que ficou da formação oferecida nos moldes do PNAIC. Após compreender a dinâmica dos processos formativos, ou seja, a recontextualização pedagógica e os materiais de base utilizados, houve a necessidade de apresentar os aspectos que marcaram, tanto as professoras como orientadoras, no que diz respeito à **proposta formativa do PNAIC**.

E, por fim, os dados foram organizados em um último grupo para compreender quais saberes e conhecimentos os professores construíram sobre formação continuada após o encerramento do ciclo formativo. Nesse momento há um paralelo traçando a **concepção de formação continuada** que está na proposta do PNAIC, no referencial adotado nesse estudo e nas falas das orientadoras e alfabetizadoras.

Para tratar esses dados, nas quatro diferentes frentes, foi utilizado um modelo analítico baseado na teoria de Basil Bernstein (1996) sobre a recontextualização do discurso pedagógico, conforme quadro a seguir:

tópico que não correspondesse ao posicionamento assumido diante das questões postas, este poderia ser revisto e, até mesmo, retirado da pesquisa.

Figura 1 - Modelo analítico



Fonte: (BERNSTEIN, 1996, p. 275; MORAIS&NEVES, 2007, p.121)

Na teoria de Basil Bernstein (1996) o modelo do discurso pedagógico serve para mostrar o que é transmitido de um grupo ao outro como conhecimento educacional, como acontece a produção e a reprodução do discurso pedagógico. A partir das influências que o Estado recebe do campo internacional, do campo da economia e do controle simbólico é gerado um discurso pedagógico oficial (DPO), baseado em princípios dominantes. Esses princípios não são diretamente influenciados pelo campo internacional, diferentemente do que acontece com o campo de controle simbólico e econômico, que exercem ações diretas, controlando a produção, disseminação de recursos físicos e discursivos.

Esse DPO não se estabelece numa relação direta com os princípios dominantes, como se fosse algo passado automaticamente a outras categorias, eles sofrem uma recontextualização no contexto oficial e uma recontextualização pedagógica para se transformar em um discurso pedagógico de reprodução. Assim, a longo desse texto, quando é mencionado o DPO é necessário sempre ter em mente que não é uma lógica

automática entre discurso oficial e princípios dominantes, mas que existem dois movimentos, de campos diferentes, para que esses princípios sejam transmitidos (campo recontextualizador oficial e recontextualização pedagógica).

Dito isso, quando o discurso pedagógico oficial, transformado em discurso de reprodução, entra no campo recontextualizador de transmissão (parte inferior do modelo) está sujeito a sofrer inúmeras recontextualizações, pois existe nesse campo características específicas do contexto, que podem ser somadas a outras especificidades de outros contextos por meio do intercâmbio entre eles. Nesse sentido, o modelo em questão, do discurso pedagógico, é extremamente dinâmico, primeiro porque o discurso dominante gera conflitos quando entra em determinado campo/contexto, causa uma instabilidade, e, segundo, há potenciais de conflitos e de resistência entre as diversas esferas por onde esse discurso é produzido/reproduzido em função dos diferentes interesses (campo recontextualizador oficial, na recontextualização pedagógica, contexto primário de reprodução, princípios da instituição e dos sujeitos.) (MORAIS&NEVES, 2007).

No campo recontextualizador da transmissão do código/discurso há a relação entre transmissores e adquirentes, reguladas por princípios da dimensão pedagógicas, definidos como discurso instrucional (DI), que corresponde a aquisição de competências e conhecimentos cognitivos, e pelo discurso regulador (DR), relacionado a aquisição de valores e normas. Ambos são transmitidos no contexto da relação pedagógica que possui um tempo determinado e espaço especializado, vinculadas as práticas que possuem características ligadas aos códigos. Desse modo você tem práticas reguladas por códigos que, por sua vez, controlam e regulam a produção/reprodução desses mesmos códigos. A comunicação educacional é regulada pelo código pedagógico, o que significa que este pode dar origem a diversos discursos pedagógicos e contextos, porém isso vai depender da distribuição de poder entre os agentes e os princípios de controle que exercem.

Nesse ponto que entra mais dois elementos para compreensão das relações que são estabelecidas no campo recontextualizador para transmissão do DPO: o conceito de classificação e enquadramento. A classificação está ligada a uma dimensão estrutural, da divisão social do trabalho, ou seja, aos discursos, agências e posições pertencentes a cada categoria/código. Quando mais específicas e especializadas forem as posições e regras que delimitam uma categoria (sujeitos/códigos), maiores serão as fronteiras que estabeleceram com as demais. Para isso Bernstein (1996) utiliza a expressão de classificação forte ou fraca.

De um outro lado, o enquadramento representa as interações entre categoria/código, os modos de realização, as regras de comunicação, quando o controle está com o transmissor, por exemplo, significa que o enquadramento é forte, pois este vai ditar as regras de sequenciação e compassamento do que precisa ser ensinado/aprendido em um determinado tempo estipulado por ele. O enquadramento é uma forma de socializar os princípios classificatório aos sujeitos.

Assim, por meio desse modelo foi possível descrever as relações que se estabeleceram entre os sujeitos nas diferentes categorias, bem como as funções que desempenham dentro do campo recontextualizador e como isso vai indicando os códigos específicos que são submetidos. Esse recurso analítico permitiu identificar a posição e função de cada profissional na estrutura do PNAIC, de forma que foi possível perceber o movimento de recontextualização pedagógica realizadas por eles.

2. Perfil dos professores

Por meio do questionário com questões semiabertas foi possível obter dados para descrever o perfil dos professores alfabetizadores no município de Poços de Caldas, que participaram da formação oferecida pelo PNAIC entre 2013 a 2015. Vale ressaltar que apenas 26²⁰ responderam os itens dos quadros 11 e 12.

Quadro 11 – Perfil dos professores alfabetizadores

Prof. Alfabetizador	Sexo	Estado civil	Idade	Formação inicial	Ano conclusão ²¹	Tipo Univers.
1 Macunaíma	F	Solteira	26	Pedagogia	2012	Privada
2 Emília	F	Casada	36	Magistério/ Pedagogia	1998	Privada
3 Iracema	F	Casada	47	Ciências sociais	-	Privada
4 Augusto Matraga	M	Casado	47	Pedagogia	2016	Pública
5 Macabéa	F	Casada	36	Pedagogia	-	Pública
6 Glória	F	Casada	45	-	-	Privada
7 Ana	F	Casada	39	-	-	-

²⁰ 6 participantes não quiseram se identificar e preencher os locais que perguntavam sobre a formação inicial e experiência profissional.

²¹ O ano de conclusão corresponde a última formação concluída.

Prof. Alfabetizador	Sexo	Estado civil	Idade	Formação inicial	Ano conclusão²²	Tipo Univers.	
8	Bibiana	F	Casada	47	Magistério/ Pedagogia	1992	Privada
9	Maria Valéria	F	Solteira	38	Magistério	1995	Privada
10	Diadorim	F	Casada	38	Magistério/ Letras	2008	Privada
11	Lucíola	F	Solteira	39	Magistério/ Pedagogia	2006	Pública
12	Ana Clara	F	Solteira	29	Pedagogia	2008	Privada
13	Lorena	F	Casada	33	Pedagogia	2005	Privada
14	Lia	F	Casada	31	Pedagogia	2014	Privada
15	Aurélia	F	Casada	28	Pedagogia	2011	Privada
16	Ana Terra	F	Casada	41	Magistério	1998	Privada
17	Bertoleza	F	Casada	38	Pedagogia	2000	Privada
18	Quitéria	F	Casada	46	Magistério/ Licenciatura de Ciências	1994	Privada
19	Júlia	F	Solteira	50	Magistério	1984	Escola Pública
20	Raquel	F	Solteira	41	Magistério	1992	Escola Privada
21	Dinah	F	Solteira	40	Magistério/ Hist./Geog./ Ciências Sócias	2005	Privada
22	Cecília	F	Casada	37	Pedagogia	2008	Privada
23	Cora	F	Casada	41	Pedagogia	2014	Privada
24	Clarice	M	Solteiro	37	Letras/ Magistério	2008	Privada
25	Adélia	F	Solteira	41	Pedagogia	2003	Privada
26	Carolina	F	Casada	42	Pedagogia	2011	Privada

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

A partir desse quadro é possível perceber que os professores possuem formação mínima exigida pela legislação para atuarem na Educação Básica: 4 fizeram curso de Magistério, 11 descreveram ter Magistério e outra formação em nível superior, 14 possuem formação na Pedagogia e apenas 1 é graduada em Ciências Sociais. Fazendo a relação com o que foi apresentado no quadro 10, formação dos profissionais que atuam no município, os dados são similares, a proporção de profissionais atuando com formação é maior do que aqueles que não tem nenhum tipo de habilitação. Em relação a faixa etária,

²² O ano de conclusão corresponde a última formação concluída.

3 professores estão entre 20 e 29 anos, 11 entre 30 a 39 anos, mesma quantidade de profissionais, 11, estão entre 40 a 49 anos, apenas 1 professora possui 50 anos.

Há professores que concluíram a formação inicial em diferentes momentos, alguns nos últimos quatro anos e outros há mais de 20 anos. As instituições que cursaram são predominantemente do setor privado, apenas três em instituições públicas: a alfabetizadora Macabéa (contudo não menciona o curso e ano de conclusão), a Lucíola de 39 anos, com o curso de Magistério (em escola pública) e Júlia, 50 anos, com a mesma formação em escola pública.

Além dessas características, outro importante dado coletado por meio do questionário foi a experiência profissional dos professores. Quando se pensa em uma política nacional de formação continuada dois aspectos precisam ser levados em consideração: professores que estão na fase de inserção na carreira, ou seja, considerados professores iniciantes e aqueles que já possuem uma experiência profissional (HUBERMAN, 2000; TARDIF, 2002; VEENMAN, 1984). Isso é relevante pelo fato que as orientações precisam atender ambas as demandas específicas de cada fase da carreira.

Cada fase do desenvolvimento profissional docente tem suas especificidades, o professor que está ingressando tem obstáculos distintos daqueles que já estão estabilizados ou no processo de desinvestimento (HUBERMAN, 2000). No caso dos sujeitos dessa pesquisa apenas 6 possuem menos de cinco anos de experiência em sala de aula. Boa parte já completou 7 anos, o que supõem que seus dilemas são diferentes daqueles que estão no início da carreira (até três anos como docente). Isso ainda se diferencia quando detectamos professores com mais de 10 anos na profissão. Nesse grupo 9 professoras possuem uma trajetória considerável pela docência, sendo elas: Macabéa, Ana, Bibiana, Maria Valéria, Lucíola, Ana Terra, Bertoleza, Quitéria e Júlia, conforme mostra o quadro 12,

Quadro 12 – Experiência profissional dos professores Alfabetizadores²³

Professores Alfabetizadores		Experiência docente			Experiência área da educação
		Pública	Conveniada	Privada	
1	Macunaíma	2 anos - Fund. I	-	-	-
2	Emília	7,5 anos - Fund. I	7 anos - Fund. I	4 anos - Fund. I	7,6 anos Coordenador CEI
3	Iracema	7 anos - Fund. I	-	-	-
4	Augusto Matraga	5 anos - Fund. I	-	1,6 -3º ao 6º ano	-
5	Macabéa	13 anos - Fund. I	-	-	-
6	Glória	1 ano - Fund. I	-	-	-
7	Ana	18 anos - Fund. I	-	-	-
8	Bibiana	16 anos 1º ao 4º ano	-	1 ano – Jardim I	-
9	Maria Valéria	14 anos - Fund. I	-	-	-
10	Diadorim	2 anos - Fund. I	1 ano - Fund. I	-	-
11	Lucíola	20 anos - Fund. I	-	-	Supervisão – 2 anos AEE - 1 ano
12	Ana Clara	7 anos - Fund. I	-	-	-
13	Lorena	7 anos - Fund. I	7 anos - EJA 1º ao 4º e Ed. Especial	2 anos - Jardim I e II)	-
14	Lia	1 ano - Fund. I	-	-	-
15	Aurélia	2 anos – Ed. Infantil 5 anos - 2º ano	-	-	-
16	Ana Terra	20 anos - 1º ao 5º ano/ Jardim II	-	-	-
17	Bertoleza	14 anos -1º, 2º e 4º ano	3 anos maternal II	-	-
18	Quitéria	25 anos - Fund. I	1 ano	-	-
19	Júlia	25 anos - Fund. I	-	-	-

²³ Nesse quadro não foi somado o tempo de experiência profissional total dos professores, pois o objetivo foi indicar as experiências nas diferentes etapas da Educação Básica.

Professores Alfabetizadores		Experiência docente			Experiência área da educação
		Pública	Conveniada	Privada	
20	Raquel	8 anos - Fund. I	5 anos - 1º e 2º ano	12 anos - maternal e 2º ano	-
21	Dinah	4 anos - Fund. I e II)	-	-	-
22	Cecília	5 anos - Fund. I	-	-	-
23	Cora	3 anos - Fund. I	-	-	-
24	Clarice	8 anos - Fund. I	-	-	-
25	Adélia	19 anos – Fund. I	9 anos – APAE (Fund. I e II, EJA)	2 anos - creche	2 anos - Gestão pública/SME
26	Carolina	7 anos - Fund. I	-	2 anos - Fund. I	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

Ao comparar esse quadro com o anterior percebe-se que os alfabetizadores com mais tempo de carreira, 25 anos, possuem a formação em cursos de Magistério, a professora Quitéria buscou uma graduação após essa etapa, licenciatura em Ciências, já a professora Júlia, possui apenas a formação em nível médio.

Alguns professores descreveram detalhadamente o tempo de experiência docente correlacionando ao nível/ano de ensino que atuam/atuaram. Outro objetivo desse questionário era descobrir se esses professores possuíam experiência profissional na área da educação que não a docência. Três responderam que sim, professora Emília, com 7 anos e 6 meses como coordenadora de Centro de Educação Infantil; a professora Lucíola, com 2 anos na supervisão escolar e 1 ano com atendimento educacional especializado (AEE) e a professora Adélia com 2 anos trabalhando na Secretaria Municipal de Educação de Poços de Caldas.

Esses dados relacionados aos alfabetizadores apresentam um panorama sobre o perfil profissional dos sujeitos envolvidos com a alfabetização no município, ou seja, quem são esses professores e suas diferentes fases na carreira docente. Serviu também para tecer reflexões no que diz respeito às orientações contidas no PNAIC e como elas são recontextualizadas a esse grupo, se transformando em práticas pedagógicas (BERNSTEIN, 1996), gerando significados e saberes específicos (TARDIF, 2010).

A mesma sistematização e análise foi realizada com os orientadores de estudos. Buscou-se traçar o perfil desse grupo tendo como base para caracterização a idade, formação inicial, tipo de universidade, experiência profissional, e, um item a mais se comparado ao anterior, cursos de formação continuada aos quais participaram. No tópico a seguir ficam mais claras essas observações.

3. Perfil dos orientadores de estudo

Quatro orientadoras colaboraram com esse estudo, preenchendo o mesmo questionário que os professores alfabetizadores. O objetivo, como anteriormente, foi traçar o perfil desses profissionais, observando sua formação, tanto inicial como continuada. O quadro 13 apresenta as principais características desse grupo.

Quadro 13 – Perfil das orientadoras de estudo

	Orientadora²⁴	Sexo	Estado Civil	Idade	Formação Inicial	Ano Conclusão	Tipo Univers.
1	Helena	Feminino	Casada	34	Pedagogia	2007	Pública
2	Sofia	Feminino	Casada	40	Pedagogia	2002	Pública
3	Lina	Feminino	Casada	46	Pedagogia	2004	Privada
4	Capitu	Feminino	Casada	40	Pedagogia	2007	Pública

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

Duas orientadoras concluíram a graduação no mesmo ano e em instituições públicas de ensino, apenas uma se formou em instituição privada. A mais nova possui 34 anos e a mais experiente, 46. Elas também possuem vários cursos de formação continuada, como mostra a seguir:

²⁴ Os nomes das orientadoras são fictícios, baseados em romances do escritor Machado de Assis.

Quadro 14 – Cursos de formação continuada das orientadoras de estudo

Orientadora		Formação Continuada
1	Helena	Especialização em Educação Infantil e Desenvolvimento Psicossexual Infantil.
2	Sofia	Especialização em Psicopedagogia Clínica e institucional; Especialização em Atendimento Educacional Especializado.
3	Lina	Especialização em Educação Infantil; Especialização em Educação Especial; Especialização em Neuropsicopedagogia; Especialização em Supervisão e Gestão.
4	Capitu	Especialização em Alfabetização e Letramento; Especialização em Educação Empreendedora; Especialização em Gestão Escolar; Especialização Educação Infantil; Especialização Mídias na Educação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

É possível perceber que investiram em várias formações, algumas buscaram se especializar na mesma área, como é o caso da orientadora Helena, Lina e Capitu, sendo a Educação Infantil a opção comum entre elas. Sofia aprimorou seus conhecimentos no atendimento educacional especializado, possui duas formações nessa temática. A Lina também buscou se especializar no campo da Educação Especial, um de seus quatro cursos é nessa área. Curso que aparece duas vezes é a Especialização em Gestão Escolar, as orientadoras Lina e Capitu buscaram mais conhecimentos nesse campo. Capitu é a que possui mais formações dentre todas, cinco cursos concluídos em diferentes áreas.

Apenas Capitu possui especialização na área de alfabetização e letramento, formação específica como critério para ser orientador de estudo do PNAIC, como veremos na Seção III desse texto. Contudo, apenas a formação não garante que os encontros elaborados por essas profissionais sejam de qualidade, a experiência profissional delas também contou no processo, tanto de seleção para serem orientadoras, como para os encontros com professores alfabetizadores. Nesse aspecto, o quadro 15 apresenta mais detalhes sobre a trajetória na carreira.

Quadro 15 – Experiência profissional das orientadoras de estudo

Experiência Docente						Exp. Área Educação	CH Atual
Orientadora		Rede Pública Municipal	Rede Pública Estadual	Conveniada	Privada		
1	Helena	7 anos	-	-	-	Supervisão 2 anos	40 h
2	Sofia	14 anos	-	12 anos (APAE)	-	Supervisão 4 anos	40 h
3	Lina	14 anos	-	-	-	Supervisão 12 anos Vice- diretora 1 ano Coord. CEI 1 ano	40 h
4	Capitu	3 anos (Ed. Infantil)	7 anos (curso Magistério)	-	15 anos	Supervisão 7 anos	40 h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

A orientadora Capitu é que mais possui experiência docente, 15 anos na rede privada, concomitante a isso, atuou 3 anos na Educação Infantil na rede pública e 7 na rede estadual, ministrando aulas no curso de Magistério. Esse tempo de experiência profissional se soma a mais 7 anos no cargo de supervisora, atuando tanto em escola estadual, como também na Secretaria Municipal de Educação de Poços de Caldas (SMEPC).

Com o mesmo tempo de experiência docente estão Sofia e Lina, 14 anos, na rede pública municipal. Existe uma diferença pontual entre elas, a orientadora Sofia ao mesmo tempo que atuava em instituições públicas de ensino, desempenhava atividades em um centro de atendimento especializado, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE. Esse aspecto justifica as buscas que foram feitas por cursos de especialização que contemplassem o como atender crianças e jovens com deficiências, (especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Especialização em Atendimento Educacional Especializado). A orientadora ainda possui 4 anos no cargo de supervisora da Secretaria Municipal de Educação.

Já a orientadora Lina possui experiência profissional de 12 anos de supervisão pedagógica em instituições escolares, 1 ano no cargo de vice-diretora da escola que

oferece Ensino Fundamental I e II, mais um 1 ano na função de coordenadora de Centro de Educação Infantil.

A orientadora mais nova, Helena de 34 anos, tem experiência docente de 7 anos na rede pública municipal somado a mais 2 anos de supervisão de um projeto de aceleração da aprendizagem, também da rede municipal. Esse projeto oferece atendimento a jovens que estão em defasagem idade-série.

Todas trabalham 40 horas semanais, além disso, elas se comprometeram a participar das formações oferecidas pela UFOP vinculadas à proposta de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e repassar os saberes adquiridos para os professores alfabetizadores da rede.

As quatro orientadoras de estudo participaram em todas as fases da coleta de dados da pesquisa, respondendo o questionário com questões semiabertas e dando seus relatos por meio da entrevista semiestruturada. Sua participação foi essencial para compreender os processos de recontextualização pedagógica, ou seja, como, a partir das formações pelas quais passaram com a equipe da instituição parceira e o estudos dos materiais de base da política, compreenderam a proposta e, a partir das relações estabelecidas com os demais professores alfabetizadores, reproduziram/produziram orientações através de suas práticas.

Para analisar essas relações e a recontextualização pedagógica dos processos formativos, a entrevista foi realizada com um representante de cada função (orientador e professor), exceto em uma turma que teve duas professoras ligadas a mesma orientadora. Assim, é possível ter a perspectiva do processo de diferentes pontos de vista. O quadro a seguir mostra a relação entre os profissionais colaboradores da pesquisa.

Quadro 16 – Professoras alfabetizadoras e suas respectivas orientadoras

Orientadora	Data entrevista	Professora alfabetizadora	Data entrevista
Helena	18/04/2017	Adélia Prado	13/09/2017
Sofia	04/04/2017	Cora Coralina	12/07/2017
Lina	05/04/2017	Clarice Lispector	14/09/2017
Capitu	30/03/2017	Cecília Meireles	12/05/2017
		Carolina de Jesus	17/05/2017

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

Ao definir os sujeitos e o campo de pesquisa, o próximo passo foi definir e descrever a política a qual esse estudo se debruça, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Contudo, antes de entrar propriamente nela, faz-se necessário indicar o que se entende por política educacional, quais as orientações e discursos no que corresponde a formação continuada e a alfabetização no país a partir da década de 90.

Seção II - Políticas Educacionais e Formação Continuada de Professores

Esse texto descreve o que se compreende por política educacional, dando uma visão geral das políticas que orientaram a educação nacional, a partir da década de 90, no período conhecido como reforma educacional, apontando as tendências assumidas e o papel da formação dos profissionais da educação nesses momentos.

A partir de uma descrição mais geral das políticas de reestruturação da educação, parte-se para um aprofundamento das propostas de formação continuada direcionadas aos educadores nos últimos trinta anos, no âmbito nacional e na jurisdição do estado de Minas Gerais. Para fechar o texto dessa seção são apresentadas as propostas voltadas especificamente para a formação dos professores alfabetizadores.

1. O que é uma Política Educacional

Uma Política Educacional, segundo Saviani (2008a) representa o posicionamento do Estado em relação à Educação, nesse sentido, pode-se dizer que ela reflete os pressupostos teóricos, econômicos e filosóficos de interesse de determinados grupos, em âmbito nacional e internacional. Isso corresponde a um conjunto de referenciais que implicam uma maneira de ser, estar e pensar o mundo, cristalizando valores e padrões por meio de linguagens e códigos.

Dentro da teoria de Basil Bernstein (1996), as políticas educacionais podem ser compreendidas como mecanismos que estabelecem e regulam princípios de controle entre os grupos sociais, uma espécie de código que direciona e coloca a perspectiva daqueles que ocupam a posição legitimada para produzir tal modelo. Nesse sentido não é qualquer grupo que pode pensar, estruturar e implementar uma política educacional, mas sim aqueles que ocupam determinadas posições, oficialmente reconhecidas, em contextos específicos.

As relações que se estabelecem entre os sujeitos, segundo o autor, estão baseadas nas relações de classe e na distribuição de poder e princípios entre elas. Esses princípios regulam as interações entre/no interior dos grupos sociais, de modo que oficializa discursos, formas de consciência. As relações de classe, na perspectiva de Bernstein (1996),

geram, distribuem, reproduzem e legitimam formas distintivas de comunicação as quais transmitem códigos dominantes e dominados, e que, no processo de adquirir esses códigos, os sujeitos são por eles diferentemente posicionados (BERNSTEIN, 1996, p. 28).

Nesse sentido, o código passa a ser um dispositivo de posicionamento cultural definindo o lugar dos sujeitos nas relações, regulando significados, formas de realização e contextos, ele é um princípio regulativo. Compreender as políticas educacionais dentro dessa base teórica é perceber que elas são forjadas por grupos com interesses bem claros, ou seja, de se manterem nas posições que ocupam (dominantes). Isso infere que, as políticas possuem significados bem específicos em relação a sua finalidade, nas formas de sua realização e na maneira como se concretizarão nos mais diversos contextos. Elas regulam “o que” deve ser feito, o “como” e “para quem”.

Da política até sua implementação, ou seja, das orientações oficiais transpostas em práticas efetivas pelos professores espalhados pelo país, nos mais diversos e complexos contextos escolares, há um longo processo que envolve recursos financeiros, instituições, sistemas de ensino, diferentes sujeitos, materiais e métodos. Segundo Dourado (2007) elas requerem o envolvimento principalmente de gestores e professores para que possam ser implementadas, buscando a mudança necessária para aprendizagem dos estudantes.

É possível afirmar, nesse sentido, que há o campo de produção, onde essas políticas são forjadas, e o campo dos sujeitos que fazem a recontextualização pedagógica (BERNSTEIN, 1996), reproduzem tais discursos oficiais, mas, ao mesmo tempo, produzem e significam/ressignificam esses mesmo discursos, saberes e práticas.

As políticas voltadas para educação no nosso país desde suas origens possuem duas características predominantes: investimentos insuficientes e descontinuidade das propostas (SAVIANI, 2008a). Desde as primeiras iniciativas, há resistências provindas de grupos hegemônicos em relação às medidas necessárias a manutenção e melhoria da qualidade da educação a ser oferecida a diferentes classes sociais, como afirma Freitas (2014, p.1089) “ao longo de décadas o empresariado conviveu muito bem com o analfabetismo e com a baixa qualidade da educação”.

Além disso, soma-se a esse cenário as constantes reformas que não se sustentam a longo prazo, mudando suas bases teóricas, materiais e métodos a cada troca de governo. Esse movimento é descrito por Saviani (2008a) metaforicamente como o constante “zig-zague” ou “pêndulo” das políticas educacionais no Brasil.

As constantes reformas são orientadas por diferentes concepções e isso resulta em movimentos sinuosos e contraditórios, essa falta de linearidade reflete nos dados obtidos pelo governo federal em relação ao aprendizado dos estudantes na Educação Básica²⁵. Esses caminhos tortuosos e não sequenciais fazem com que os problemas ligados a educação não sejam, de fato, superados, mas sim postergados. Esse impasse pode ser entendido como um grande movimento cíclico na educação nacional, onde as questões basilares que requerem maior investimentos e atenção vão ganhando proporção a cada nova medida tomada, ou seja, os dilemas permanecem latentes e vão se somando a uma conjuntura maior.

Os planos de trabalho colocados a cada troca de gestão, seja a nível federal, estadual ou municipal, apontam diferentes prioridades e objetivos. De fato, isso acontece, pois, segundo Bernstein (1996), as relações que se estabelecem entre os grupos produzem diferentes princípios reguladores, que fazem circular distintos códigos para implementar e manter sua forma dominante de pensar. Isso corresponde a ações que, em muitos casos, excluem ou deixam de lado propostas que já vinham sendo desenvolvidas.

Esse movimento pendular é a representação daquilo que os dirigentes querem deixar como sua marca registrada, para serem lembrados como aqueles que resolveram durante seus mandatos os problemas que foram colocados à educação em anos. Em relação a isso, Dourado (2007) também aponta que, quando se trata de políticas educacionais e orientações oficiais, elas,

têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação (DOURADO, 2007, p. 925-926).

²⁵ Um exemplo seria o próprio resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que avalia os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática. Ela demonstrou que pouco se avançou nesse campo, pois 56,1% nos estudantes estavam nos níveis 1 e 2 (elementares) no ano de 2014, e, em 2016 quando a prova foi aplicada novamente, o número de estudantes nesses dois níveis foi 54,73%. Isso demonstra que os níveis de alfabetização continuaram praticamente os mesmos. Entre os pesquisadores do campo da alfabetização e das políticas educacionais, é consenso que muitos são os fatores extraescolares que interferem no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes, que as avaliações, como estão estruturados, hoje não conseguem captar essas complexas realidades e como isso influencia no processo de ensino e aprendizagem. No caso da ANA, o questionário preenchido pelas unidades escolares coletou informações sobre gestão escolar, formação docente, infraestrutura e organização pedagógica, mas não agrupam outros aspectos para além dos contextos escolares.

Ainda, segundo o autor, há um conjunto de ações voltadas para mudança educacional que não são efetivas quando se pensa nas demandas reais de determinado campo. Muitas dessas propostas não privilegiam, em boa parte dos casos, os contextos nos quais são implementados, pois ao aderir ao “pacote” das organizações internacionais, o Estado está sujeito a implementar ações de reestruturação que atendem a interesses que fogem de suas particularidades (FREITAS, 2014), passam a fazer parte do “plano da economia política global” (LIBÂNEO, 2018, p. 45), ou seja, caminham para além das questões internas dos países. Em função disso, as políticas educacionais não aderem ou aderem parcialmente às realidades escolares e as necessidades dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto a ser levantado nessa discussão é a falta de organicidade entre as diversas propostas, o que representa divergências tanto na base teórica em que são elaboradas, quanto na implementação e desenvolvimento delas. Esse fato contribui para que, num contexto real onde são fixadas, uma política se sobreponha a outra, sendo uma das duas abandonada no meio do processo, ou que ambas sejam aplicadas superficialmente em função dos mecanismos de acompanhamento e supervisão dos órgãos do Estado.

Diante disso, o que se pode encontrar ao fazer uma análise sobre as políticas educacionais é um cenário ambíguo e contraditório (DOURADO, 2007), que de um lado se tem um avanço no aspecto democrático, de abertura para participação de vários agentes envolvidos nas questões educacionais, e de outro um forte conservadorismo, predominando estratégias tecnicistas, com foco nos resultados e alta produtividade. Assim, é possível ter duas orientações distintas que recaem sobre os contextos escolares e sobre os profissionais da educação que ora almejam a participação, coletividade e formação cidadã, e ora estão imersas em uma naturalização das desigualdades sociais, meritocracia e gerencialismo²⁶.

Para que as políticas educacionais sejam efetivas é necessário superar a dualidade das concepções, no que diz respeito aos rumos da educação no país, e sua descontinuidade, propondo ações que visem práticas democráticas e a qualidade social. Qualidade entendida aqui como a melhoria das condições de vida dos estudantes, da

²⁶ Paradigma da administração pública após as reformas orientadas pelos organismos internacionais a partir da década de 90, que de um lado tem-se um modelo racional-burocrático e de outro modelo neoliberal-gerencialista, incorporando aos primeiros elementos do segundo, como por exemplo privatizações, terceirizações e publicização aos seus sistemas de controle.

comunidade escolar e dos profissionais que atuam na escola para superação das barreiras e desigualdades sociais.

As iniciativas realizadas no país a partir da década de 90 transitaram, e ainda transitam, nessa dualidade de interesses e de perspectivas, ações estruturadas após diálogos e movimentos no campo internacional, descritos com mais detalhes no tópico a seguir.

2. Políticas educacionais e reestruturação da educação no Brasil a partir da década de 90

As políticas educacionais no Brasil impulsionaram-se por meio de uma série de eventos e acordos internacionais como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos na Tailândia em 1990, Conferência de Nova Delhi em 1993, a Conferência de Kingston, na Jamaica em 1996, dentre outras que discutiram sobre a educação na América Latina e Caribe. Movimento que ficou conhecido como internacionalização das políticas educacionais nos planos e diretrizes do sistema de ensino brasileiro (FREITAS, 2011; LIBÂNEO, 2016)²⁷, que propunha reformas estruturais no que diz respeito ao currículo, à formação de professores, avaliação e financiamento da educação.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, com a participação de vários países, organizações intergovernamentais, regionais, não-governamentais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o

²⁷ Os organismos internacionais, mais claramente as instituições multilaterais, pautam-se em três fundamentos para atuarem nos diversos países com dificuldades econômicas: reformas políticas; desregulação; privatização e livre comércio, com a intenção de estruturar ações para modernizar o Estado. Essas mesmas instituições, segundo Libâneo (2016) criaram algumas estratégias: empréstimos para recuperação econômica, mercadorização e privatização, principalmente na área de saúde e educação.

Banco Mundial²⁸, teve como objetivo estabelecer um compromisso para que todas as pessoas tivessem acesso à educação e aos conhecimentos mínimos para uma vida digna. Resultou desse encontro um documento, a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, onde foram estipuladas metas a serem atingidas em relação à educação, bem como o papel dos governos na elaboração, construção e efetivação das mesmas, além do compromisso de todos em traçarem seus planos decenais. Alterações estas que representam mudanças estruturais nos países periféricos (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

No Brasil o Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993 a 2003, priorizou a universalização da educação fundamental e a erradicação do analfabetismo. Elaborado por um grupo executivo com representação de membros do próprio Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), além da participação de um comitê consultivo do Plano e das sugestões acrescentadas a partir da Semana Nacional de Educação para Todos, realizada em maio de 1993. O documento apresenta sete objetivos:

- 1- Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho [...];
- 2- Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento [...];
- 3- Ampliar os meios e o alcance da educação básica [...];
- 4- Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem [...];
- 5- Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso;
- 6- Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação [...];
- 7- Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional (BRASIL, 1993, p. 37-41).

²⁸ Organismo internacional de financiamento para o desenvolvimento social e econômico criado em 1944. Nesse mesmo período surge o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). No Brasil, os investimentos foram direcionados para reforma educacional, importante estratégia que garante os interesses neoliberais de grupos internacionais. Ao financiar propostas o Banco Mundial participa ativamente na implementação e verificação das ações, estipulando metas, definindo objetivos, estruturando programas, recursos metodológicos e, principalmente, interferindo na formação dos profissionais que atuam na Educação Básica pública, ou seja, ditando o ritmo e a direção desejada. Ao citar o Banco Mundial pode-se levar em consideração outras grandes instituições ligadas a ele: Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); Corporação Financeira Internacional (CFI); Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (Miga); Agência Internacional de Desenvolvimento (AID) e Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais (ICSID).

A formação de professores, tanto inicial como continuada, são trabalhadas nos objetivos cinco e sete com o intuito de estabelecer parceria com instituições, incluindo universidades, centros educacionais, institutos etc. para definir estratégias de aperfeiçoamento em serviço e meios para garantir a formação em nível superior dos profissionais que não possuem essa qualificação. Palavras como participação, equidade, qualidade, eficiência, autonomia aparecem em todo o documento, um discurso de caráter humanista e democrático, mas que carregam pressupostos ideológicos, políticos e filosóficos que estabelecem padrões, que por sua vez influenciam e modelam as políticas educacionais e currículos. É nesse ponto que é possível detectar os reais interesses de grupos preocupados, principalmente, com as questões econômicas e mercadológicas (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

Desde a década de 90 o Ministério da Educação vem propondo parcerias com estados e municípios para que haja o fortalecimento de estratégias e ações para a efetivação de programas voltados para Educação Básica e para formação continuada dos seus profissionais. Essas estratégias foram direcionadas, com mais intensidade, para os professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, havendo uma série de formações destinadas a esse público. Movimento que não foi por acaso, pois a maioria das reformulações curriculares e pedagógicas foram para essa etapa da educação. As alterações estruturais dentro de um campo alteram toda organização e funcionamento do mesmo, assim no bojo das políticas voltadas para Educação Básica, os profissionais ligados a ela também passam por formações que atendam às novas demandas.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) ações de financiamento foram estabelecidas, todos os recursos destinados à educação e aos professores passaram a ser realizados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)²⁹. Os recursos desse fundo eram repassados para os estados e municípios de acordo com o número proporcional de matrículas distribuídas entre as instâncias com a finalidade de “assegurar os insumos necessários de um padrão de qualidade indispensável a todas as escolas brasileiras” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 32).

Segundo consta no documento do Fundef, 60% dos recursos eram direcionados ao pagamento do pessoal do quadro do magistério do Ensino Fundamental. Dentro dessa

²⁹ Instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996, pela Lei nº 9.424/1996 e pelo Decreto de nº 2.264/1997.

porcentagem também estavam previstos gastos com a formação dos profissionais, tanto no que diz respeito a formação inicial, como a formação continuada. Dez anos depois o Fundef foi substituído pelo Fundeb, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação³⁰.

Os recursos, assim como no primeiro, são distribuídos proporcionalmente em relação ao número de matrículas, cabe a cada estado e município investir de acordo com suas respectivas redes. Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 33) esses dois fundos “foram responsáveis pela criação de condições institucionais básicas para a construção de políticas mais equânimes de valorização do magistério”, uma vez que disponibilizaram recursos para a estruturação política das redes de ensino e para o desenvolvimento profissional dos professores.

Com a aprovação da LDB nº. 9.394/1996 e a nova orientação no que se refere à formação dos profissionais da Educação Básica possuem formação em nível superior, várias parcerias com universidades espalhadas pelo país, inclusive com o apoio do Fundef e, posteriormente, alargados com os recursos do Fundeb, estruturaram propostas para atenderem os profissionais em serviço que estavam atuando sem o pré-requisito apontando pela Lei.

Outro meio de direcionar recursos para a Educação Básica, bem como na formação dos profissionais que nela atuam é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE³¹, que tem por objetivo captar recursos e realizar ações para o desenvolvimento da educação por meio de programas³², prestando assistência técnica aos estados, municípios e Distrito Federal, visando a qualidade da educação no país.

Ainda para Educação Básica, o governo estabeleceu reformulações nos currículos, ação esta que influencia fortemente a formação dos professores, pois são estes profissionais que, de certo modo, concretizam, por meio de suas ações no cotidiano escolar, as orientações oficiais. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

³⁰ Medida Provisória nº 339/2006 e da Lei nº 11.494/2007. Em agosto de 2020 foi aprovada a Proposta de Emenda Constitucional (PEC 108/2020) que torna permanente o Fundeb, além de elevar a participação da União (de 10% para 23%) no financiamento da Educação Infantil e dos ensinos Fundamental e Médio.

³¹ Autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969.

³² Programas financiados pelo FNDE: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Brasil Alfabetizado; Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (Peja); Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE); Programa Nacional Saúde na Escola (PNSE) e Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE).

- RCNEI (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1999a) foram elaborados e aprovados entre 1997 e 1999, o que Freitas (2014) aponta como a primeira onda neoliberal dentro da educação, de modo que a nova geração formada, a partir desses documentos, garanta os conhecimentos necessários aos interesses do empresariado. Além dessa nova orientação curricular, estruturada em áreas do conhecimento com a adição de temas transversais, outra forte tendência da década de 90 é a educação voltada para noção de competência, no sentido de proporcionar aos estudantes uma formação para o desenvolvimento da autonomia, onde seja possível mobilizar conhecimentos e atitudes para resolver questões do cotidiano e as exigências do mercado (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 201).

Bernstein (1996) também aponta que as mudanças nas últimas décadas no século XX representaram uma ascensão de um novo conservadorismo, tanto no que se refere ao mercado, como daqueles que passam a ocupar frentes no campo da política e na própria educação. Isso refletiu diretamente na Educação Básica e na formação universitária, onde foram estruturados uma série de documentos orientadores contendo as habilidades e competências aos sujeitos para cada etapa, bem como os conhecimentos a serem produzidos e legitimados de acordo com interesses de organismos internacionais.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, em 9 de janeiro de 2001, foi sancionada a Lei nº 10.172, responsável pela aprovação do Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira (PNE), documento que traça diretrizes e metas para educação a cada dez anos. Nesse primeiro documento construído não ficou claro quais eram as diretrizes de planejamento, gestão e efetivação o que dificultou a validade e conferência daquilo que foi ou não alcançado no período. Foi baseado nos seguintes 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, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalente (BRASIL, 2001b, p.6).

A valorização dos profissionais da educação aparece como prioridade no documento, a ação estava direcionada à formação inicial e continuada colocando também que “faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre

elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério” (BRASIL, 2001b, p.7). Dentro dos 50 objetivos e metas do plano, 16 estavam diretamente ligados à formação continuada, cinco citam diretamente essa estratégia para melhoria da qualidade de ensino (metas 11, 16, 19, 20 e 22). Importante perceber nesse discurso a responsabilidade que é colocada sobre os profissionais, praticamente um sinônimo entre formação e qualidade da educação.

Nesse documento dividido em: introdução; níveis de ensino; modalidades de ensino; magistério da Educação Básica; financiamento, acompanhamento e avaliação, são firmadas as diretrizes para a gestão dos recursos, financiamento da educação, as diretrizes e metas de cada nível/modalidade de ensino, bem como para a formação e valorização do magistério e dos seus profissionais.

Lembrando que, as primeiras ideias de um Plano Nacional de Educação foram elaboradas em 1934, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 1937, contudo, pelas mudanças políticas da época foi engavetado. As discussões sobre o plano voltaram em 1961, no governo de João Goulart (1961-1964), aprovado em 1962, porém não surgiu como um projeto de lei, mas sim como um conjunto de metas para serem conquistadas em um prazo de oito anos. Posteriormente a esse período, com a ditadura militar assumindo a liderança no país, pouca discussão houve em torno dessa proposta, pelo contrário, houve uma descentralização das responsabilidades, o governo distribuiu entre os estados as responsabilidades, inclusive de financiamento,

A Constituição de 24 de janeiro de 1967, baixada pelo regime militar, eliminou a vinculação orçamentária constante das Constituições de 1934 e de 1946, que obrigava a União, os estados e os municípios a destinar um percentual mínimo de recursos para a educação (SAVIANI, 2008b, p. 298).

O Plano Nacional para uma educação democrática, humanizadora, com uma orientação única para todo o território perde força, todo movimento iniciado em 1934 e consolidado por meio da aprovação do documento em 1962 perde espaço, emergindo uma educação privatista. Essa perspectiva assume o campo da educação até a década de 80, quando a ditadura militar vai perdendo força, contudo, apesar da mudança na política brasileira, os tempos de ditadura deixam grandes marcas nos modelos assumidos, principalmente no que se refere a dependência financeira internacional (SAVIANI, 2008b).

Com a retomada dos debates no campo da educação sobre a unificação de metas e objetivos nacionais, já presente na Constituição Federal de 1988, Art. 214 que prevê “plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis”, a LDB nº 9.394/96 instaura a necessidade da efetivação de um Plano em comum, coloca, no Art. 9 a responsabilidade da União para efetivação, em colaboração com estados, municípios e o Distrito Federal, na elaboração do Plano Nacional de Educação, recuperando assim, anos de lutas e silenciamentos da educação brasileira, a fim integrar diversas ações do poder público para a erradicação do analfabetismo, universalização do ensino, melhoria da qualidade da educação, formação para o trabalho e desenvolvimento científico e tecnológico

Somente no início de 2001 foi aprovado o Plano Nacional da Educação (PNE)³³, conforme descrito anteriormente. A formação de professores nesse documento aparece como uma importante estratégia para garantir que os profissionais tenham “conhecimentos amplos e profundos” para atuarem em uma sociedade com avanços científicos e tecnológicos, em um movimento de formação “permanente” em serviço. O professor aparece nesse contexto como um protagonista que precisa estar em permanente atualização para conseguir acompanhar as transformações do mundo técnico-científico (BRASIL, 2001b, p. 67).

Transcorridos os anos, um novo documento se efetiva com fundamentos distintos dos quais havia sido elaborado. Aprovado dia 26 de junho de 2014 o PNE (2014 a 2024)³⁴ aparece mais conciso, com metas mais diretas, estratégias delineadas para alcançar os objetivos propostos e monitoramento das ações. Algumas diretrizes das propostas anteriores foram reforçadas, inclusive as negociações com o mercado exterior e o direcionamento da educação no país em função disso.

O PNE 2014-2024 foi organizado em blocos: direito a Educação Básica, onde estão vinculadas a ela as metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11; busca da equidade e valorização da diversidade o que corresponde as metas 4 e 8; valorização dos profissionais da educação, metas 15 a 18; Ensino Superior e sua ampliação, metas 12 e 14; gestão democrática e financiamento, ligadas às metas 19 e 20.

³³ Lei nº 10.172 de 10 de janeiro de 2001.

³⁴ Seguindo a lógica de dez anos de vigência entre um plano e outro, o PNE que deveria vigorar de 2011 a 2020 demorou para ser aprovado e ficou por mais de dois anos parado no Congresso. O motivo para isso ter acontecido está na disputa de interesses de grupos políticos e econômicos.

Os princípios que orientam o novo PNE (2014 a 2024) são bem similares da proposta anterior, sofrendo poucas modificações, e estão voltados para a diversidade, inclusão, sustentabilidade socioambiental, direitos humanos e valorização dos profissionais da educação. Suas diretrizes são:

- I - Erradicação do analfabetismo;
- II - Universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - Melhoria da qualidade da educação;
- V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - Valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014o, p. 43).

Mais uma vez tem destaque a valorização dos profissionais da educação. No terceiro bloco de metas do documento aparecem estratégias específicas para formação inicial e continuada, sendo elas: meta 15, assegurar que os professores possuam formação em nível superior na área de atuação; meta 16, formar 50% dos professores em nível de pós-graduação e garantir formação continuada na área em que atuam; meta 17, valorização dos profissionais equiparando seu rendimento médio com os demais profissionais com a mesma escolaridade, e meta 18, existência de planos de carreira para os profissionais tanto da Educação Básica, como do Ensino Superior, tomando como base o piso salarial nacional (BRASIL, 2014n).

Para assegurar que todos os professores da educação básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, o planejamento deve se dar a partir da análise das reais necessidades de cada escola, consideradas na gestão de cada rede ou sistema, com contínuo aperfeiçoamento das estratégias didático-pedagógicas (BRASIL, 2014n, p. 13).

O documento ainda traz que, para que haja um quadro de profissionais motivados e empenhados com o trabalho e para que as políticas educacionais se efetivem para se ter a tão esperada qualidade, presente no texto da Constituição de 1988, é necessário que os salários sejam atrativos, condições de trabalho adequadas, critérios de seleção, formação inicial e continuada.

Todo esse movimento para elaboração de planos de formação estão orientados por meio da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente³⁵, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica³⁶, em função da aprovação da Base Nacional Comum Curricular, pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e pela Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação.

Esse conjunto de iniciativas para formação inicial e continuada de professores é resultado da constatação da dispersão das políticas voltadas à educação até então, da falta de sintonia entre o que era oferecido pelas instituições e reais demandas da educação. Essa configuração de um alinhamento entre as políticas educacionais, as diretrizes para formação de professores e as pesquisas voltadas à compreensão da realidade dos contextos escolares caminham na perspectiva de um trabalho que possa estabelecer um sistema comum nacional de ensino, isso representa,

[...] o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica e considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização docente (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 49).

A aprovação da BNCC como novo documento orientador da educação no país fomentou a adequação dos currículos em todo território, desse modo, estados e municípios estão em fase de adaptação para adequar as propostas curriculares às novas orientações. Segundo Freitas (2014) esse novo documento se caracteriza como a segunda onda neoliberal sobre a educação³⁷, o que, segundo sua perspectiva, todo esse movimento de adequação dos currículos no território representa uma padronização dos conhecimentos, um modelo de formação que atenda interesses específicos de acordo com as demandas do mundo do trabalho.

O discurso é que as instituições escolares devem se adequar e oferecer os conhecimentos a todos os estudantes espalhados pelo território nacional, por meio dos objetivos de aprendizagem. Apostando na equidade de oportunidades de acesso ao

³⁵ Editado por meio do Decreto Presidencial n.º 6.755/2009.

³⁶ Resolução CNE/CP 2/2019. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2019, Seção 1, pp. 46-49.

³⁷ A primeira onda neoliberal citada anteriormente com a publicação do RCN e dos PCNs na gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso (primeira gestão de 1995 a 1998 e, segunda, de 1999 a 2002).

conhecimento, as políticas educacionais implementadas no Brasil, em relação ao currículo, agora propiciam o “básico” (FREITAS, 2014), o “mínimo” (LIBÂNEO, 2016), para que os estudantes possam exercer sua cidadania, participar da vida política e cultural, além de estarem mais preparados para o mercado de trabalho.

Esta nova configuração do ensino nacional atinge diretamente os professores, sua formação e o trabalho pedagógico (LIBÂNEO 2016). O grande dilema da educação e, conseqüentemente, das políticas educacionais, tanto para estruturação do sistema nacional de ensino, quanto da formação de professores, sempre esteve e está atrelado a duas visões de mundo predominantes, de um lado aqueles que defendem a adaptação no ensino às novas demandas do mercado, para a alienação das exigências do mundo globalizado, e de outro, aqueles que acreditam em uma adaptação para superação das condições impostas aos diferentes grupos sociais, uma educação mais solidária, preocupada com as questões sociais, voltada para coletividade, para diversidade cultural e a não padronização.

Bernstein (1996) também vai fazer um paralelo entre a formação orientada para o mercado, para uma educação eficaz (baixo custo), que promove habilidades e atitudes de acordo com as novas demandas do trabalho, e aquelas voltadas ao desenvolvimento das habilidades individuais e cognitivas (implica mais investimentos e tempo). Ambas pertencem ao campo da prática pedagógica que opera seguindo uma hierarquia, um sequenciamento/compassamento e regras criteriosas, sejam elas bem definidas, explícitas (pedagogia visível), ou não (pedagogia invisível)³⁸. Nessas relações a prática pedagógica é a condutora dos modelos culturais existentes de distribuição de poder, ou seja, independente da classe social, ela sempre vai transmitir o modelo que opera dentro de classes, desse modo,

[...] as pedagogias visíveis e invisíveis afetarão claramente tanto a seleção quanto a organização que deve ser adquirido, isto é, tanto o princípio recontextualizador adotado para criar e sistematizar os conteúdos a serem adquiridos quanto o contexto no qual eles são adquiridos (BERNSTEIN, 1996, p. 105).

A Base Nacional Comum curricular é um exemplo de pedagogia visível, pois é definido o que precisa ser ensinado nas diferentes etapas da Educação Básica, há uma organização desses conhecimentos, ou seja, o que precisa vir primeiro e o que vem depois,

³⁸ O autor desenvolve esses conceitos no livro “Class, Codes na Control: towards a theory of educational transmissions”, de 1975.

essa distribuição organiza e sequencia o que deve ser transmitido. Além disso, ao alocar os conhecimentos nos diferentes anos da vida escolar, se estipula também a velocidade para que a aprendizagem ocorra.

Nesse cenário, o estado de Minas Gerais elaborou, a partir da BNCC, o Currículo Referência de Minas Gerais³⁹ para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. De acordo com o calendário de ações do governo, encontra-se em fase de revisão final do currículo consolidado para o Ensino Médio e na elaboração de parecer para homologação⁴⁰. Como ação para efetivação do Currículo e da Base, já traçou itinerários avaliativos e desenvolvimento das diretrizes para a formação continuada para os educadores.

Assim, as iniciativas do governo federal para estruturação das políticas educacionais e estabelecer um sistema de ensino atravessaram muitos desafios. A partir desses movimentos, muitas vezes interrompidos por interesses diversos, foram delineando caminhos, influenciando, desse modo, as orientações estabelecidas aos profissionais da educação, principalmente o professorado. No tópico a seguir são descritos, com detalhes, os modelos propostos a partir da década de 90.

3. Políticas nacionais e modelos de formação continuada

Nas últimas três décadas muito se investiu em formação continuada, o que aproximou um pouco a universidade das condições reais às quais seus profissionais e estudantes estão imersos. Esse movimento fez com que as propostas formativas direcionadas aos professores perdessem um pouco o caráter “de cima para baixo”, na tentativa de proporcionar uma ação reflexiva sobre o trabalho docente, a compreensão da dinâmica da sala de aula, do funcionamento das instituições escolares, da trajetória formativa de seus profissionais, das práticas pedagógicas e dos saberes construídos. (IMBERNÓN, 2009).

Em maior ou menor intensidade, as propostas moldadas única e exclusivamente em contextos externos ao professor, por acadêmicos, sem considerar a complexidade que envolve a escola, a sala de aula, professores e estudantes, passa, a ser transferida aos locais de atuação desse profissionais de modo que estes também são chamados a serem

³⁹ Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>.

⁴⁰ Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/ens-medio/principais-acoas>.

corresponsáveis nesse processo. Como afirma Imbernón (2009), seria ingênuo pensar a formação permanente do professor sem levar em consideração a realidade em que exerce sua profissão, pois suas práticas estão condicionadas a questões sociais, materiais, políticas e culturais. Dentro da perspectiva do autor, tudo que se propõe em termos de formação não serve para todos em todos os lugares, pois “o contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança” (IMBERNÓN, 2009, p. 10).

Historicamente a formação de professores no Brasil é marcada por diferentes perspectivas, um campo de disputas, no que diz respeito às bases curriculares dos cursos de formação inicial, dicotomia entre teoria e prática, entre bacharelado e licenciatura, ao papel do professor, dentre outros questionamentos que permeiam essa temática (DOURADO, 2016), o velho dilema das políticas educacionais no território brasileiro.

Uma questão ainda muito presente no país é que, segundo o Plano Nacional da Educação (2014-2024), a formação universitária ainda não se concretizou entre os profissionais que atuam na Educação Básica, ou seja, há professores sem formação inicial atuando num contexto com infinitas possibilidades e demandas que requerem, tanto conhecimentos basilares nos aspectos teóricos, metodológicos e didáticos, como um acompanhamento sobre suas práticas, de forma que possam se desenvolver profissionalmente dentro do campo.

Esse dilema da formação inicial existe, segundo Saviani (2008a), desde a época dos jesuítas. Ela se estruturou de forma fragmentada em relação às áreas do conhecimento e aos níveis de ensino (GATTI, 2010), o que acaba restringindo o acesso aos saberes específicos da atividade docente nos diversos campos de atuação. Um dos grandes dilemas é a formação do profissional polivalente e/ou do profissional de áreas específicas. A primeira destina-se à atuação na Educação Infantil e primeiros anos de Ensino Fundamental, já a segunda, aos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio.

Uma característica referente à formação de professores nas áreas específicas, é a falta de articulação entre a formação do conhecimento próprio de determinado campo, ou seja, os conteúdos próprios da matemática, da biologia, da física, da química, etc., e a formação pedagógica⁴¹ (GATTI; BARRETO, 2009). Esse impasse perdura desde o início do século XX e ainda não foi resolvido, segundo Candau (2011),

⁴¹ Esse formato por anos ficou conhecido como esquema 3+1, três anos de preparo imerso nos conteúdos das disciplinas, onde formava-se bacharéis, e, para aqueles que queriam seguir a carreira docente, mais um ano de disciplinas pedagógicas para tornar-se licenciado.

Na prática legislativa, formação pedagógica e formação no conteúdo específico são tratadas de forma independente e autônoma. O currículo global do curso é construído pela justaposição dessas duas dimensões. E, apesar dos sucessivos currículos e “modelos”, os problemas continuam fundamentalmente os mesmos. (CANDAUI, 2011, p. 43).

Infelizmente ainda existe uma cultura que prevalece na universidade de que licenciatura está diretamente ligada com as disciplinas pedagógicas. É necessário, para superação dessa estrutura cristalizada, uma “articulação epistemológica” entre os dois pontos, a formação dentro da área específica e sua íntima relação com o fazer pedagógico. Essa confluência pode fomentar novas possibilidades de se pensar uma outra proposta para formação de professores que supere a polarização que existem a anos (CANDAUI, 2011).

A mesma questão colocada no primeiro tópico dessa seção, sobre as demandas específicas da Educação Básica e as várias políticas que não resolvem esses dilemas, é encontrada também no ensino superior, ou seja, há um conjunto de políticas estruturadas com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino no que tange a formação profissional, mas que não avança e não supera o dilema entre formação específica e formação pedagógica, formação inicial e formação continuada, formação docente e prática pedagógica.

Vale ressaltar ainda no que diz respeito à formação inicial que a formação direcionada para o professor primário, o que hoje corresponde à habilitação para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também apresentava contradições. Nas primeiras décadas do século XX as formações eram realizadas em Escolas Normais de nível médio, diferença que já começava a se estabelecer em relação a formações dos professores das áreas específicas, que eram cursadas em instituições de nível superior. Posteriormente, com a reestruturação dos cursos de Pedagogia no ano de 2006⁴², o Pedagogo passou a ter habilitação para lecionar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, questão que passou, de certo modo, a ser superada. Contudo, ainda existem cursos de Magistério oferecidos a nível médio espalhados pelo país que oferecem habilitações similares aos que são oferecidos em nível superior, nos cursos de Pedagogia.

⁴² Resolução CNE/CP nº. 01/06 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Essas inconsistências na formação inicial são carregadas para sala de aula e na carreira docente, diante disso havia e ainda há a necessidade de amparar, de alguma forma, as lacunas deixadas pela formação inicial, de modo que esse profissional consiga ter acesso a diferentes conhecimentos e estratégias didáticas para melhorar a sua atuação docente e, ao mesmo tempo, acompanhar as rápidas transformações proporcionadas pelas tecnologias da informação e da comunicação. Desse modo, não só a formação inicial, como a continuada, “é um requisito indispensável ao exercício profissional docente e em atividades correlatas” (BRASIL, 2014n, p.48).

Segundo Imbernón (2009), para que a formação permanente do professorado seja efetiva o conteúdo precisa estar ligado à forma, ou seja, o método precisa estar de acordo com as necessidades dos estudantes e os conhecimentos que se pretende ensinar, levando em consideração o contexto histórico e social ao qual estão inseridos, assumindo uma perspectiva crítica da educação e da formação. Isso aponta a necessidade de uma formação de professores como prático-reflexivos onde possam, dentro de sua própria realidade, desenvolver a capacidade de agrupar conhecimentos, habilidades e atitudes para lidar com situações do cotidiano.

Isso não pode ser construído isoladamente, pelo contrário, é importante que haja um apoio interno e externo para que o professor tenha a chance de construir saberes teóricos e práticos. Esse trabalho em conjunto, com apoio da equipe interna da escola (pares, coordenador, diretor, supervisor, entre outros agentes) e externa (universidade, pesquisadores, professores de outras instituições formativas, secretarias de educação, dentre outros), fortalece o professor e seu desenvolvimento profissional na medida que respalda e enriquece seu repertório, seja no âmbito teórico, metodológico, cultural ou didático, contribuindo e colaborando com a prática e a construção da identidade docente (IMBÉRNON, 2009).

A formação continuada requer um clima de colaboração, parceria, corresponsabilidade, nesse aspecto é importante citar o trabalho de reflexão/avaliação sobre a ação docente, mas não como vem sendo realizada, o desempenho do professor baseado nos resultados obtidos nas avaliações externas. Pelo contrário, é necessário que seja feito um trabalho de acompanhamento desse profissional na sala de aula, por meio de *feedbacks*, auxiliando nas dúvidas e dificuldades, criando comunidades colaborativas formativas que analisam e apontam os cenários educacionais complexos e como isso influencia na prática docente.

As políticas de formação continuada foram, sobretudo, impulsionadas principalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB, Lei nº. 9.394 de 1996, que apresenta alguns conceitos, ao longo do seu texto, sobre o que compreende por formação continuada, ela pode ser considerada uma capacitação em serviço, conforme Art. 61, Inciso I; como um aperfeiçoamento profissional, Art. 67, Inciso II; ou ainda um treinamento em serviço, Art. 87. Essa diversidade de termos “capacitação em serviço”; “aperfeiçoamento profissional continuado”, “educação profissional”, “educação continuada”, pode ser encarada como uma junção de diferentes abordagens sobre o tema, reafirmando, em muitos casos, uma perspectiva tecnicista sobre os processos formativos. Segundo Dourado (2015)

O uso indistinto de termos como educação, formação, capacitação, portanto, tem relação direta com uma disputa de concepções acerca não só do preparo dos cidadãos para o exercício de profissões, como também do próprio exercício profissional de cada atividade (DOURADO, 2015, p. 40).

Essas discussões estão em um campo de disputas ideológicas que ora pretendem formar um cidadão/profissional para o mercado de trabalho, dando instrumentos necessários para a qualificação em serviço, ora para uma formação mais humana, para seu desenvolvimento ético e moral. Essa dualidade também vai implicar no tipo e formato dos cursos direcionados a esses profissionais, o que retoma a discussão no início dessa seção em relação ao movimento pendular e não orgânico das políticas educacionais (DOURADO, 2007; SAVIANI, 2008a).

A LDB nº. 9.394 de 1996 aponta alguns caminhos para efetivação e a necessidade de se estabelecer cursos para auxiliar no desenvolvimento profissional daqueles que estão atuando na Educação Básica. Define no Art. 63, inciso III, que as instituições de formação de professores devem manter programas de formação continuada para os diferentes níveis da educação, além de prever que os sistemas de ensino que promovam o aperfeiçoamento contínuo dentro de suas respectivas áreas de atuação, apoiando financeiramente, se for o caso, conforme previsto no inciso II do Art. 67.

Assim, iniciativas do governo federal, com o apoio de estados e municípios, se configuram em políticas voltadas para melhoria da qualidade dos cursos oferecidos aos educadores. Esse texto apresenta algumas iniciativas em ordem cronológica, que tiveram grande repercussão pelo país, tais como: o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) em 1999; Programa de Capacitação a Distância para Gestores

Escolares (Progestão) em 2001; Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica em 2002; Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação em 2003; Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR I e II) em 2004; Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006; Atribuições da CAPES no que diz respeito a formação continuada em 2007; Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR) e os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente em 2009; Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de 2015⁴³.

O Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação)⁴⁴, iniciado em 29 de janeiro de 1999, vinculado à Secretaria de Educação a Distância (SEED), foi idealizado para acabar com a figura do professor denominado leigo, ou seja, aquele que estava atuando sem formação. Esses profissionais lecionavam apenas com o ensino fundamental ou com o médio, sem formação pedagógica, em salas de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e classes de Alfabetização de Jovens e Adultos. Essa proposta foi direcionada principalmente para região Norte, Nordeste e Centro-Oeste onde existiam o maior número de professores com esse perfil. Com duração de dois anos e 3.200 horas, esse curso acontecia na modalidade de educação à distância, incluindo atividade individuais e coletivas, no formato da TV Escola⁴⁵, com materiais impressos e vídeos, tendo apoio de profissionais denominados tutores para o desenvolvimento das atividades e compreensão dos materiais de estudo.

O Programa era considerado como uma formação em serviço, no qual o profissional poderia fazer a correlação das atividades formativas com a realidade do seu cotidiano escolar, adequando, quando necessário, às características específicas do seu

⁴³ Em 2019 passa por novas reformulações e é instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, além de instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

⁴⁴ Nessa mesma linha, ou seja, de formar em serviço os professores que estão atuando na Educação Básica sem a formação mínima exigida, o Proinfantil e o Pró-licenciatura surgem, em 2005, para suprir essa demanda. O primeiro Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil, foi direcionado aos profissionais que atuam na primeira etapa da Educação Básica, na modalidade a distância, com encontros presenciais e carga horária superior a 3.000 horas. Já o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, Pró-Licenciatura, segue os mesmos padrões dos cursos presenciais oferecidos pelas instituições de ensino superior, com o objetivo de formação professores leigos nas áreas específicas.

⁴⁵ TV Escola foi criada em 1996, é um canal de televisão que pertence ao Ministério da Educação e tem como objetivo o aperfeiçoamento dos professores da rede pública e sua valorização. Para mais informações: <http://portal.mec.gov.br/tv-escola>.

fazer docente, pois, segundo a proposta a “própria escola fundamental torna-se o lugar privilegiado de formação do professor, com efeitos claros e rápidos sobre a sua prática pedagógica” (CUNHA, 2000, p. 14).

Essa formação em serviço contou com financiamento nacional e internacional para o pagamento de bolsas⁴⁶ para tutores, professores formadores e supervisores envolvidos. Cada seguimento passou por seleção e formação específica para atuarem no Proformação.

O Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão) em 2001, foi uma proposta de formação em serviço para dirigentes e lideranças das escolas públicas. Idealizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), em parceria com a Fundação Ford, a Fundação Roberto Marinho e a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), todo o programa foi construído coletivamente, a partir das demandas relatadas pelos gestores ao conselho.

Com estrutura modular, totalizando 270 horas de formação, teve o objetivo de superar as lacunas da formação de gestores; fortalecer a gestão democrática nas escolas, bem como o papel do CONSED nesse processo; mostrar a influência e função da gestão na melhoria da qualidade da educação, no ensino e na aprendizagem dos estudantes. O Progestão teve diferentes formatos em diferentes estados, sendo que em alguns lugares, como no Ceará, contou com uma complementação se transformando em especialização, somando-se 360 horas à formação.

Ainda em 2001 é lançado o Programa da Gestão da Aprendizagem, uma proposta de Formação Continuada de Professores, conhecido como GESTAR I (iniciado em 2001 para professores do 2º ao 5º ano) e GESTAR II (iniciado em 2004 para professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental). Iniciativas do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), com o apoio de instituições de ensino superior e secretarias de educação, além da parceria da UNDIME e CONSED. Foi direcionado, inicialmente, para escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, e, a partir de 2008, atingiu todas as regiões do país (BRASIL, 2010).

O GESTAR I foi realizado na modalidade à distância, com alguns encontros presenciais para o acompanhamento e suporte aos professores⁴⁷. A formação,

⁴⁶ Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA) até 2003; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), Fundo Nacional da Educação (FNDE) e do Banco Mundial (BM).

⁴⁷ Os materiais estão disponíveis no endereço eletrônico: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/>.

compreendida como um processo permanente de atualização profissional, teve como objetivo provocar mudanças nas práticas de aprendizagem dos alunos, na qualidade do ensino, na ação pedagógica, na reflexão sobre o papel social e das competências dos profissionais que atuam no magistério (BRASIL, 2007).

O curso, com duração de quatro semestres, era considerado uma “formação continuada em serviço”, onde a ênfase estava na avaliação diagnóstica dos estudantes, baseada em descritores de Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, durante todo processo formativo, os professores eram levados à reflexão constante de suas ações pedagógicas visando o “mapeamento do seu desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2007a, p.10), construindo assim, um repertório de aulas nas duas áreas do conhecimento citadas.

Já o GESTAR II representou um conjunto de ações pedagógicas que levantou questões teóricas e práticas⁴⁸. O Programa, na modalidade semipresencial, era destinado para professores que atuavam da 5ª a 8ª série, hoje conhecidos como 6º ao 9º ano, priorizando o ensino em Língua Portuguesa e Matemática, sendo que seu foco estava na “atualização dos saberes profissionais por meio de subsídios e do acompanhamento da ação do professor no próprio local de trabalho” (BRASIL, 2010, p. 14), pensando na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem nas duas áreas, na construção de uma prática pedagógica baseada em habilidades e competências.

Nos encontros presenciais estavam previstos momentos de troca de experiências e reflexões individuais e em grupo; esclarecimentos de dúvidas; planejamento de situações didáticas e análise de situações da prática pedagógica e de atividades voltadas aos estudantes. Segundo consta no documento toda orientação pedagógica foi baseada na concepção socioconstrutivista do processo de ensino-aprendizagem, onde

alunos e professor constroem juntos o conhecimento em sala de aula, por meio de uma relação interdependente, apoiada no interesse e na participação ativa dos alunos e da atuação do professor como mediador (BRASIL, 2010, p. 22).

No ano de 2002 é aprovada a Resolução CNE/CP nº. 1 de 18 de fevereiro que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Apesar de discorrer ao longo do texto sobre as orientações para estruturação dos currículos dos cursos,

⁴⁸ Os materiais estão disponíveis no endereço eletrônico: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/>.

aparece de forma sutil, a formação continuada e a responsabilidade das instituições de ensino superior em garantir o aprimoramento dos profissionais. No Art. 14, § 2º coloca que:

Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras (BRASIL, 2002, p. 6).

Nesse sentido as Diretrizes aprovadas colocam às instituições formadoras a flexibilidade e autonomia para estruturar propostas inovadoras, de modo que possam abranger as dimensões teóricas e práticas, a interdisciplinaridade dos conhecimentos mais específicos, dos fundamentos e ações pedagógicas, levando em consideração a autonomia intelectual e profissional, além do processo de formação continuada.

Foram instituídas, ao longo das duas gestões de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e no primeiro governo de Dilma Rousseff (2011 a 2014), três Redes de apoio à formação dos profissionais da educação, sendo elas: Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica em 2003; Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica, em 2009, e a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em 2011⁴⁹.

A REDE instituída em 2003 representou um conjunto de Centros de Pesquisa e, em parceria com o MEC e seus Sistemas de Ensino, se dedicam ao desenvolvimento de propostas de formação continuada de educadores, especificamente professores e gestores, a fim de garantir o acesso aos conhecimentos e ao desenvolvimento tecnológico, no sentido de integrar a pesquisa e a produção acadêmica à formação dos educadores (BRASIL, 2006a).

A formação continuada aqui estabelecida, visando, sobretudo, contribuir com o desenvolvimento profissional do professor e a melhoria na qualidade do ensino, dar-se-á, nesse processo, por meio de uma Rede que articula um

⁴⁹ A REDE de 2009 amplia consideravelmente as instituições parceiras com o objetivo de efetivar a formação continuada dos profissionais pelo país. Fazendo um trabalho de corresponsabilização entre as instituições e o governo federal na melhoria da qualidade do ensino. Em 2011 passa por uma nova reformulação para aprimorar os campos de sua atuação e redistribuir os recursos para instituições que passaram a fazer parte da parceria, dentre outros fatores que fogem a temática dessa pesquisa. Durante os anos a REDE ganhou visibilidade e passou a ter a incumbência de formular, coordenar e avaliar as propostas, ações e programas estipulados pelo Ministério da Educação, dos Fóruns Estaduais, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, dentro outros.

conjunto de agentes que atuam no campo educacional objetivando a melhoria da aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2006a, p. 10).

A formação, tanto inicial como a continuada dos profissionais, está atrelada à melhoria da qualidade de ensino, no sentido de uma qualificação permanente do trabalho docente, pois “é preciso pensar a formação docente (inicial e continuada) como momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor” (BRASIL, 2006a, p. 15). Seus princípios estavam pautados na formação continuada como estratégia para acompanhar as transformações no mundo; a articulação entre conhecimento teórico e saberes provindos da prática; estabelecimento de uma cultura de formação alicerçada na reflexão crítico-teórica; na integração entre o que se propõem nas formações e a realidade escolar e a formação percebida como componente essencial da profissionalização docente (BRASIL, 2006a).

Em 2006 é instituída a Universidade Aberta (UAB) de responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, pertencente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação. Seu objetivo principal era promover a formação inicial e continuada dos professores, tendo como recurso a Educação a Distância.

A UAB é formada por um conjunto de instituições de ensino superior, que oferecem formação para aqueles que ainda não possuem e estão em pleno exercício, ou para superar as dificuldades de acesso a esses cursos. Possui níveis de prioridade: primeiro atender as demandas dos professores, em seguida de gestores escolares e, por último, dos trabalhos ligados à educação (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Para garantir que esses cursos cheguem até os profissionais a UAB estabeleceu uma parceria com as secretarias de estado, as dos municípios e as instituições de ensino superior, de modo que possam se estabelecer polos de formação em regiões do interior do país. Para isso ela “desenvolveu complexo aparato de tecnologias da informação e comunicação (TIC) a serviço de seu programa de formação” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 50).

A Universidade Aberta do Brasil foi instituída⁵⁰ logo após a promulgação que deu base legal à Educação a Distância no país⁵¹. Seus principais objetivos são:

⁵⁰ Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006.

⁵¹ Decreto nº 9.057, de 25 de maio 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.

- I - Oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - Oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - Oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - Ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - Reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - Estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006b, p.1).

A prioridade das ações, conforme descrito nos objetivos, é a formação inicial e continuada para profissionais da educação. Como estratégia, incentiva a colaboração entre os entes federados e a União para criação de centros de formação permanente, por meio de seus polos, para que os profissionais possam ter acesso aos diversos cursos que são oferecidos nessa modalidade.

Com o intuito de alinhar ainda mais as políticas para concretizar as ações previstas na agenda do governo no que diz respeito a educação, o MEC modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para auxiliar e se responsabilizar pela formação nacional dos educadores. Sanciona a Lei nº. 11.502 de 11 de julho de 2007⁵² que atribui à fundação, no Art. 2, a formulação de políticas e suporte à formação de profissionais do magistério da Educação Básica para o desenvolvimento científico e tecnológico.

Nesse sentido, passa a ser função da CAPES fomentar cursos de formação inicial e continuada nos diferentes níveis, propor ações para formação em serviço, atender demandas regionais de determinados grupos, acompanhar o desempenho dos cursistas, desenvolver estudos para melhoria dos currículos dos cursos e indicadores das avaliações dos mesmos.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR) e os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criada em 2009, foi outra iniciativa emergencial para alinhar as ações e estratégias, oferecendo formação inicial e continuada de professores (oferta de turmas especiais em cursos de Licenciatura, segunda Licenciatura e formação pedagógica) para aqueles que

⁵² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm.

ainda não possuíam essas habilitações e atuavam na Educação Básica. A formação continuada aparece como componente essencial da profissionalização docente, para articulação entre teoria e prática, entre formação inicial e formação continuada, uma vez que concebe os profissionais do magistério como agentes formativos de cultura. Também coloca as instituições escolares como produtoras e formadoras de conhecimentos, no sentido de valorizarem e refletirem sobre a especificidade da formação docente e valorização profissional. A política buscou fomentar ações de formação no sentido de apoiar a expansão das instituições de ensino superior, identificar as necessidades das redes de ensino, promover atualização teórico-metodológicas e ampliar as oportunidades de formação no que diz respeito à diversidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002 entraram num processo de revisão após a aprovação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024. Dentre as vinte metas estabelecidas pelo PNE, aquelas voltadas para a formação de professores impulsionam as discussões sobre a necessidade de uma política nacional com o propósito de “dar maior organicidade à formação dos profissionais da educação (DOURADO, 2015, p.301).

A partir das várias reuniões e estudos entre os membros do Conselho Nacional de Educação para revisão das Diretrizes de 2012, da participação dos mesmos em conferências nacionais, estaduais e municipais, incluindo a Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2014, a colaboração de vários grupos de pesquisas, a publicação de trabalhos, as reuniões com instituições de educação superior e as representações sindicais, foi realizada no dia 6 de abril de 2015, na cidade do Recife, a audiência pública para reestruturação do documento.

Em 1 de julho de 2015 são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Esse novo documento considera que as normas nacionais voltadas para formação dos profissionais do magistério são indispensáveis para o projeto de educação brasileira, de modo a superar a fragmentação das políticas por meio da articulação entre os entes federados e um Sistema Nacional de Educação, entre a graduação e a pós-graduação, entre a pesquisa e a extensão para o aprimoramento profissional e da prática docente.

Alinhando estas Diretrizes (2015) para formação dos profissionais do magistério com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o texto já se inicia levando em consideração alguns princípios:

a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2015o, p. 2).

Além disso, coloca a importância do profissional do magistério, da sua valorização por meio do plano de carreira, condições de trabalho, salários e garantia de formação inicial e continuada. Acrescenta novos princípios no Art. 3, §5º, como a articulação entre formação inicial e continuada, esta última como essencial para profissionalização mediante a correlação com o cotidiano da escola e seu projeto pedagógico, a necessidade do acesso contínuo dos profissionais às informações e atualizações culturais, percebendo esses educadores como agentes formativos de cultural. O Art. 16 das DCNs de 2015 aponta como principal finalidade da formação continuada dos profissionais do magistério a reflexão sobre a prática e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político em cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem aos saberes docentes e a prática profissional.

Pode-se notar diferenças do primeiro documento, elaborado em 2002, para o de 2015, a primeira delas é a não separação entre formação inicial e formação continuada, ou seja, é incluída a noção de formação não apenas voltada para a graduação, mas agora é compreendida como um longo processo essencial e indispensável na garantia do acesso e produção de bens culturais. As DCNs de 2015 compreendem a formação como um processo contínuo e essencial para atuação dos profissionais do magistério, como uma estratégia para melhoria da qualidade da Educação Básica. Esse documento apresenta também a finalidade da formação continuada, bem como os formatos possíveis para que ela ocorra.

Em 2019 as Diretrizes passaram por outra reformulação, alinhando-se as orientações da BNCC, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. A formação continuada é citada nesse documento no capítulo II, Art.5º inciso VII, reafirmando a articulação entre formação inicial e continuada, entendida como componente essencial para a profissionalização docente, inciso VIII.

Ao descrever as políticas voltadas à formação continuada dos profissionais da educação é possível perceber o formato das propostas, a quem elas são direcionadas, com qual finalidade, mostrando as ações do governo federal realizadas a partir da década de 90. O quadro a seguir sintetiza esse movimento:

Quadro 17 – Políticas nacionais para formação continuada

Ano	Política	Público	Características
1999	Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação)	Professores leigos que atuavam na Educação Básica	<ul style="list-style-type: none"> * Educação a distância * Formação em serviço * Correlação das atividades formativas com o cotidiano escolar
2001	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares Progestão	Gestores escolares	<ul style="list-style-type: none"> * Educação a distância * Formação em serviço * Capacitação de lideranças escolares * fortalecer a gestão democrática nas escolas
2001	Formação Continuada de Professores GESTAR I	Professores Anos Iniciais do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> * Formação de professores sem habilitação * Semipresencial * Formação em serviço * Atualização profissional para mudança de práticas pedagógicas * Reflexão da prática pedagógica
2002	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica	Professores da Educação Básica	<ul style="list-style-type: none"> * Formação inicial em cursos de licenciatura ou graduação plena
2003	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (REDE)	Professores e gestores	<ul style="list-style-type: none"> * Qualificação permanente do trabalho docente * Formação continuada * Integração entre pesquisa e produção acadêmica à formação dos educadores * Reflexão da prática pedagógica
2004	Formação Continuada de Professores GESTAR II	Professores Anos Finais do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> * Semipresencial * Atualização dos saberes profissionais * Priorizava o ensino em Língua Portuguesa e Matemática * Prática pedagógica baseada em habilidades e competências
2006	Universidade Aberta (UAB)	Professores e gestores	<ul style="list-style-type: none"> * Educação a distância * Formação permanente * Cursos de licenciatura, formação inicial e continuada; * Capacitação de dirigentes escolares

Ano	Política	Público	Características
2007	Alteração das competências e da estrutura organizacional da CAPES	Educadores	* Formação em serviço * Formação para o desenvolvimento científico e tecnológico * Melhoria dos currículos dos cursos * Formulação de políticas
2009	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – PARFOR	Profissionais do magistério	* Formação em serviço * Formação inicial e continuada * Ampliar as oportunidades de formação * Atualização teórico-metodológicas
2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.	Profissionais do magistério	* Articulação entre formação inicial e continuada * Reflexão sobre a prática e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político * Aprimoramento do profissional do magistério * Atividades formativas, atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado.
2019	Reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica	Professores da Educação Básica	* Formação inicial em Nível Superior * Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

É possível perceber que, inicialmente, a formação continuada teve como função cobrir lacunas da formação inicial, no sentido que, muitos professores que atuavam na Educação Básica não possuíam formação específica para a função que exerciam. Neste caso, o Proformação (1999), Progestão (2001), Gestar I (2001) e II (2004) possuem uma intenção clara e objetiva de proporcionar meios para que os profissionais conquistassem essa habilitação. Suprir a demanda de formar os professores leigos foi uma das frentes da reforma educacional.

A formação continuada passa a ser pensada para além da habilitação prescrita na legislação, ou seja, não é só objeto das ações criar cursos para superar os déficits de profissionais não habilitados atuando em sala de aula, mas é pensando também o aprimoramento de conhecimentos específicos, dos fundamentos e ações pedagógicas. Nesse sentido as iniciativas da REDE foram voltadas para estruturação de cursos com o propósito de auxiliar os profissionais em questões relacionadas ao cotidiano escolar.

Como a formação inicial era, e ainda é, uma meta a ser alcançada em nosso país, as ações estabelecidas nas primeiras políticas não conseguiram suprir essa demanda, o

que reflete na construção de mais proposições para habilitar professores em nível superior. A criação da UAB, em 2006, e do PARFOR, em 2009, tiveram esse propósito.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica passam por movimentos interessantes: em 2002 são publicadas orientações sobre a estruturação dos cursos às instituições formadoras, estabelecendo como deveriam ser organizados. Essas indicações são mais genéricas, deixando a cargo das instituições a responsabilidade em definir quais conhecimentos, das diversas áreas, fariam parte de suas matrizes curriculares. A formação continuada não é citada nesse documento. Em 2015 há uma integração entre formação inicial e continuada, considerando a necessidade de articulação entre essas duas instâncias. Essas diretrizes estabelecem princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos de como devem ser estruturados os cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados, segunda licenciatura e a formação continuada dos profissionais do magistério. A Formação continuada é colocada como componente essencial para profissionalização, onde requer a articulação entre a instituição de educação superior e os sistemas de Educação Básica para elaboração dos cursos. A última alteração das DCNs, em 2019, volta-se para a formação inicial pautada na BNCC, de modo que as instituições de ensino superior terão dois anos para adequar os currículos dos cursos. Nesse documento a formação continuada é citada apenas em dois incisos do Art. 5º (VII e VIII) de forma genérica, sem orientações claras conforme estavam descritas nas DCNs de 2015.

Essas foram algumas propostas de formação continuada que tiveram grande repercussão pelo país, sob a orientação do Ministério da Educação, em parceria com os entes federados e instituições de ensino superior, bem como representação de várias frentes que militam pela educação, para cumprir os compromissos firmados mundialmente e assumidos na agenda de ações no país. O estado de Minas Gerais implementou, além dessas, outras iniciativas para a qualificação dos profissionais da Educação Básica.

4. Políticas de formação continuada no estado de Minas Gerais

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG) é responsável⁵³ por planejar, executar e avaliar ações no que se refere a educação, garantindo a

⁵³ De acordo com o Art. 2º do Decreto nº 45.849 de 27/12/2011.

participação da sociedade, o exercício da cidadania de modo a estabelecer espaços e momentos para o reconhecimento da diversidade cultural, para superação das desigualdades e igualdade de oportunidades (MINAS GERAIS, 2011b). Entre os treze pontos que competem à SEE de Minas Gerais, o item dez aponta a responsabilidade direta desta secretaria em definir, coordenar e executar ações que promovam a “capacitação” de educadores e gestores. Ainda nesse documento aparece na Seção XII a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores.

Essa Escola, vinculada a Subsecretaria de Educação⁵⁴ oferece qualificações em modalidade presencial, semipresencial e a distância de forma flexível e fácil acesso por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação. A primeira competência da Escola de Formação (MINAS GERAIS, 2011a) está relacionada aos vários modelos implementados no país, que ora as formações aparecem como atualização, ora como aperfeiçoamento, ou até mesmo, treinamento, o que estabelece correlação com o texto da LDB, onde é possível identificar as várias percepções e interesses que envolvem a questão da formação de professores.

Desde o final da década de 90, segundo Gatti (2008, p.57), cresceu “geometricamente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo “educação continuada””, em que, em determinados momentos, ela está vinculada a cursos “estruturados e formalizados”, oferecidos geralmente por instituições credenciadas pelo Ministério da Educação, ou pode ser entendida por um conceito mais “amplo e genérico”, correspondendo uma série de ações, estudos e atividades que os professores em exercício podem participar, tais como reunião com os pares, com a gestão, encontros de formação na escola, participação em congressos, simpósio, participação em vídeo conferências, atividades em plataforma online, grupos de estudos etc.

Atualmente, por meio da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, cinco cursos estão disponíveis para formação no ambiente virtual, Curso de Libras Básico I, O Planejamento no Ambiente Escolar, Gestão da Sala de Aula, Currículo Referência de Minas Gerais e Base Nacional Comum Curricular. Apenas a primeira formação é presencial, as demais são em plataforma online, sendo a última no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do Ministério da Educação, desenvolvido pelo

⁵⁴ Instituída pela Lei Delegada nº 180 de 20 de janeiro de 2011.

laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais da Universidade Federal de Goiás (UFG)⁵⁵.

Importante citar que as ações da SEEMG fazem parte de um conjunto de metas e estratégias previstas no que corresponde ao Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI), iniciado em 2000 no governo de Itamar Franco (1999 - 2003). Essa iniciativa reflete a obrigatoriedade dos estados em construírem suas ações em resposta às demandas nacionais e internacionais.

Anterior a esse documento, em 1994, o estado já tinha traçado algumas diretrizes e ações para formação de professores rede estadual de ensino, que preconizava:

- a) Contribuir para a política de redução da repetência e melhoria da aprendizagem no ensino fundamental do Estado, mediante intervenção sobre a prática de sala de aula dos professores de 1ª a 4ª séries;
- b) Dar início a um processo de mudança de expectativas dos professores orientando para a reversão da cultura da repetência;
- c) Desencadear um processo de capacitação contínua, inserida no Plano de Desenvolvimento da Escola e em seu projeto pedagógico;
- d) Avaliar a eficácia de diferentes estratégias para desenvolver um programa dessa natureza (MINAS GERAIS, 1994, p.55).

A formação aparece como uma estratégia de “intervenção na prática dos professores em serviço” e de “capacitação contínua” do corpo docente em prol da garantia de uma educação de qualidade e da diminuição da repetência. Ações estas que se estenderam até 1998 sob a Gerência da Qualidade Total na Educação (GQTE)⁵⁶, iniciado em 1991⁵⁷, recurso utilizado pelo estado para implementar as políticas e o discurso da equidade e da garantia de padrões básicos de ensino.

Segundo Gentili (1994), atrelar a educação ao esquema da Qualidade Total remete a escola ao mesmo papel que uma empresa, no sentido da padronização dos sujeitos e das relações pedagógicas complexas desse ambiente. Transferir um sistema de gestão como este, ou seja, da racionalidade empresarial para área educacional implica fazer com que as instituições escolares formem sujeitos para as demandas e exigências

⁵⁵ Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/>.

⁵⁶ Do inglês Total Quality Control (TQC), foi uma tendência da indústria implementada no campo da educação que representa um conjunto de conceitos, métodos e técnicas para organização, controle, avaliação a fim de garantir que todos os seus membros estejam envolvidos no processo para melhorar a qualidade do produto oferecido, que no caso seria a melhoria da qualidade da educação.

⁵⁷ Governo de Hélio Garcia (1991-1994) com o slogan “Minas Aponta o Caminho”.

socioeconômicas, colocando a escola única e exclusivamente na função de formar para o mercado.

Voltando ao documento de planejamento de ações e meta para educação oficial do estado, o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado atual (2016 -2027), as ações são coordenadas pela Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG) e pela Fundação João Pinheiro (FJP), mas conta também com a participação de todas as secretarias e órgãos associados dentro do estado, além da sociedade por meio dos Fóruns Regionais do Governo realizados nos 17 Territórios de Desenvolvimento de Minas Gerais⁵⁸. Está dividido em: Desenvolvimento Produtivo, Científico e Tecnológico; Infraestrutura e Logística; Saúde e Proteção Social; Segurança Pública; Educação e Cultura.

No eixo da educação há seis diretrizes de ação, sendo a primeira “Políticas de valorização do profissional da educação”, voltada para os educadores. A formação continuada aparece em aspectos diferentes nessa diretriz: como o incentivo ao estudo, para qualificação dentro de sua área de atuação, e como “capacitação”, por meio da participação em cursos oferecidos por diferentes instâncias.

Nos objetivos estratégicos do PMDI para área da educação, as ações buscam “Promover a valorização e formação permanente dos servidores da Educação” (MINAS GERAIS, 2016, p. 85). Entra como uma prioridade no documento a necessidade de desenvolver política de formação continuada com o propósito de efetivar um quadro de profissionais qualificados.

Partindo do PMDI, proposta de duração de longo prazo, o Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG), planejamento de quatro anos, define as ações de governo, bem como os programas que serão implementados nesse período, levando em consideração as metas fiscais e orçamentárias. Para consultar as metas, ações e previsão orçamentária existem três documentos: Programas e Território; Programas por setor do governo e Programas por eixo.

As ações para formação de professores estão previstas no Programa 212 - Valorização e formação de profissionais da educação - que busca ampliar o número de professores efetivos na rede estadual, melhoria da remuneração, melhoria nos planos de carreira, promoção a saúde do servidor (saúde vocal), capacitação permanente nos

⁵⁸ Noroeste, Norte, Médio e Baixo Jequitinhonha, Triângulo Norte, Central, Alto Jequitinhonha, Mucuri, Triângulo Sul, Oeste, Metropolitano, Vale do Rio Doce, Vale do Aço, Sudoeste, Vertentes, Caparaó, Sul e Mata.

diferentes campos de atuação (programas presenciais, semipresenciais e à distância), para o contínuo aperfeiçoamento da educação no estado.

Esse Programa prevê 14 ações, dentre elas, a quarta trata da “Formação de profissionais da educação”, com o intuito de “qualificar o servidor por meio de curso de educação básica, profissional, extensão, aperfeiçoamento e mestrado profissional”. O objetivo do governo do estado é a melhora da Educação Básica e da “eficiência dos serviços prestados” à comunidade (MINAS GERAIS, 2018, p. 233).

Ainda discutindo sobre a formação de professores que tiveram grande impacto no estado, três projetos em Minas Gerais se destacam: Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), Programa de Capacitação de Dirigentes (PROCAD) e o Projeto Veredas.

O Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), foi direcionado aos professores do Ensino Fundamental I das redes estadual e municipal em 1997 e 1998, mas também agregou aos professores de Educação Infantil de Ensino Especial e de Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Foi uma iniciativa do Governo do Estado de Minas Gerais com o apoio do Banco Mundial em 1995, como um desmembramento de uma política maior, o Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino Fundamental (PROQUALIDADE, de 1994-2002)⁵⁹ que visava suprir os índices de evasão e repetência escolar, a qualificação dos profissionais e a melhoria da infraestrutura.

Foi implementada em todo o território mineiro pela Universidade Federal de Uberlândia após resultado de edital para manifestação das instituições interessadas. Ficou sobre a responsabilidade desta produzir todo material impresso e de vídeo do programa, além de realizar o treinamento com o pessoal envolvido e o acompanhamento dos processos formativos (MINAS GERAIS, 1997). Seu objetivo era capacitar os professores

⁵⁹ Essa proposta passou por três de gestões: a de Hélio Garcia (1991-1994) “Minas Aponta o Caminho”; a de Eduardo Brandão de Azevedo (1995-1998), “Minas para Todos” e Itamar Franco (1999-2002) “Educação para Vida com Dignidade e Esperança”. Em 1995 recebeu financiamento do Banco Mundial, após consideráveis modificações na estrutura do projeto inicial com o propósito de efetivar ações nas diversas áreas e universalizar o acesso dentro da perspectiva da qualidade total. A formação de professores teve uma posição estratégica nas ações, oferecidas por um amplo e diversificado conjunto de capacitações descentralizadas, tanto em formato presencial, como a distância.

para reflexão da prática pedagógica nos conteúdos das áreas de Português, Matemática (1997 e 1998), na primeira etapa, e num segundo momento, em Ciências, Geografia e História (implementado em 2001). Ação que ficou conhecida como Escola Sagarana.

Proposta baseada na formação em serviço e a distância (MINAS GERAIS, 1996), dividia-se em dez módulos para cada área (reflexão da prática pedagógica, Português e Matemática, realizados em encontros presenciais nas próprias escolas onde estes profissionais atuavam, denominadas instituições-sede da capacitação. Nos encontros estava previsto a exibição de vídeos, debates sobre os assuntos tratados, execução de planos de ensino e diálogos sobre esse processo. Já as atividades não-presenciais eram compostas por leituras, resumos e atividades complementares, além da elaboração de plano de trabalho.

O ponto positivo do PROCAP, segundo Gatti (2008), foi o compromisso das instituições centrais, locais e dos profissionais com os processos formativos. Havia incentivo financeiro, um reenquadramento na carreira dependendo do desempenho obtido no curso, e uma reorganização no calendário escolar para que os professores pudessem participar. Por outro lado, apesar do programa apontar a necessidade do desenvolvimento da autonomia docente, práticas reflexivas e saberes docentes acabou se tornando uma formação meramente instrumental, tornando os professores em executores de propostas descontextualizadas, idealizadas por agentes que não conheciam as reais demandas do cotidiano escolar nas regiões onde foram implementados.

Junto com a formação destinada aos professores outra proposta caminhava em paralelo, o Programa de Capacitação de Dirigentes Escolares (PROCAD). Implantado em 1998⁶⁰ teve o propósito de inserir novas metodologias de gerenciamento da escola, tais como práticas de liderança, planejamento de ações, administração de recursos, administração do patrimônio da escola e gerenciamento de pessoal. Foi realizada em dois momentos, em 1998 e 2001, com duração de 180 horas cada, distribuídos em seis meses (4 módulos de 40 horas), sendo 160 horas de atividades presenciais e 20 horas a distância.

⁶⁰ Minas Gerais sai na frente das ações do governo federal no que diz respeito a formação de gestores escolares. O PROGESTÃO, conforme descrito no tópico anterior, foi lançado em 2001.

Ainda dentro do bojo de iniciativas do governo, da reforma educacional mineira para adequar as políticas do estado às novas orientações nacionais para a formação de professores, a partir da LDB de 1996, no ano de 2002 é implementado o Projeto Veredas com o propósito de formar professores em nível superior, por meio da modalidade a distância sob a responsabilidade da SEEMG. Apenas em 2006 essa proposta é passada para a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que manteve a estrutura da proposta inicial, bem como seus objetivos e materiais.

O Veredas, organizado como um Curso Normal Superior, aconteceu entre 2002 e 2005, dentro do marco do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária (PACI), vinculado ao Programa de Ações Permanentes do estado, teve como objetivos: habilitar professores que estavam em exercício na rede pública de ensino, elevar o nível de competência profissional, melhorar o desempenho escolar dos estudantes e a valorização profissional. O grupo ao qual se destinou foi professores em efetivo exercício nas redes estaduais e municipais que atuavam nos primeiros anos do Ensino Fundamental (com formação em nível médio), que não estivessem perto da aposentadoria e que possuíssem disponibilidade para os momentos presenciais (MINAS GERAIS, 2002a).

Toda formação foi organizada em 7 módulos semestrais de 16 semanas cada um, totalizando 3.200 horas, divididos em três núcleos: conteúdo do Ensino Fundamental, conhecimentos pedagógicos e núcleo de integração, composto por estudos, pesquisas, discussões e seminários sobre identidade profissional do professor. O projeto também contou com uma ajuda de custo aos cursistas para o deslocamento até os polos para os encontros presenciais (MINAS GERAIS, 2002b). O professor, nesse contexto de formação em serviço, deveria, ao final do curso, ser capaz de elaborar projetos e propostas formativas mais humanistas, levar os alunos a uma aprendizagem por competências, tornar-se crítico e reflexivo sobre suas práticas pedagógicas (MINAS GERAIS, 2002a; 2002b).

O projeto Veredas incorporou na formação a dimensão ética, política e moral de um novo profissional, aquele capaz de acompanhar as rápidas transformações e exigências do novo século. Esses são alguns dos ideais e práticas hegemônicas de órgãos internacionais que permearam as reformas com o propósito de formar uma nova geração segundo os interesses do capital. Como descrito anteriormente, este projeto, assim como o anterior, da Escola de Sagarana, se submetem às orientações dos organismos internacionais que, apesar de demonstrarem nos textos das propostas formativas a

valorização dos profissionais do magistério, a democratização da escola e a qualidade da educação, trazem também elementos dentro da perspectiva neoliberal.

Assim como o PROCAP, o Projeto Veredas foi uma formação que teve grande impacto no que diz respeito à amplitude de suas ações e a cooperação entre as instituições formadoras e os professores da Educação Básica. Pode-se dizer que o programa da SEEMG foi um tanto quanto ousado no que diz respeito à abrangência, gestão, formulação e implementação.

Cabe nesse texto também citar o Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP) que faz parte de uma política implementada no ano de 2003, o Projeto Escola-Referência⁶¹. O projeto visava o desenvolvimento pedagógico e institucional das escolas por meio de ações estruturadas internamente entre o grupo, essas ações se dividiam em: elaboração de um Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional (PDPI); do Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP) e capacitação dos gestores por meio do PROGESTÃO (MINAS GERAIS, 2004).

O Programa de Desenvolvimento Profissional contou com o apoio do Grupo de Desenvolvimento Profissional de Professores (GDP), em torno de 800, composto por educadores (pertencentes a Escolas-Referências), um orientador da SEEMG, um coordenador, um subcoordenador e 200 Escolas-Referências, além de representantes das 46 Superintendências Regionais de Ensino espalhadas pelo estado auxiliando as escolas participantes a concretizarem essas ações referentes ao PDP.

As primeiras orientações foram em torno das adaptações curriculares da rede estadual em detrimento das demandas das escolas onde foi implantado o programa, tais como métodos, processos avaliativos, avaliação dos próprios professores diante da implementação, dentre outras ações. Esses grupos assumiram a responsabilidade do Plano Anual de Atividades de suas respectivas escolas, sendo que a SEEMG forneceu todo material para o estudo de como elaborar esse plano e, de certa forma, os passos para efetivá-lo.

Desse modo, a formação possuía carga horária total de 150 horas, divididas em: propostas curriculares com 100 horas; avaliação da aprendizagem com 25 horas e avaliação de desempenho de 25 horas. Essa proposta de formação em serviço foi voltada para teorização e encaminhamentos de um Currículo Básico Comum (CBC). Ou seja, esse

⁶¹ Projeto implementado no Governo de Aécio Neves (2003-2005) com o slogan “Educação construindo um Novo Tempo” e o “Choque de Gestão”. As ações de seu governo foram pautadas em oito metas estipuladas entre 191 países na Declaração do Milênio, em 2000, para diminuir as desigualdades do mundo.

grupo formado, com o propósito de formação continuada dos profissionais do magistério e seu desenvolvimento profissional, implementava, concomitantemente a esse processo, um currículo sob a orientação da SEEMG. Assim, a função do grupo era executar, acompanhar e avaliar o CBC nas escolas (MINAS GERAIS, 2005a).

A partir desse movimento de construção de um currículo comum, em 2005, foram distribuídas em todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio um documento impresso do CBC, disponibilizado também na forma digital, para que houvesse sugestões para melhoria do documento que, após essa avaliação pelos professores do estado e suas contribuições, foi reelaborado em uma versão final. Esse currículo, regulamentado por meio da Resolução SEE nº 666/2005, atualmente foi substituído pelo Currículo Referência de Minas Gerais, construído a partir da Base Nacional Comum Curricular.

Quadro 18 – Políticas do estado de Minas Gerais para formação continuada

Ano	Política	Público	Características
1997 e 1998	Programa de Capacitação de Professores (PROCAP)	Professores do Ensino Fundamental I	* Educação a distância * Formação em serviço * Capacitação de professores para reflexão sobre a prática pedagógica, matemática e Língua Portuguesa
1998 e 2001	Capacitação de Dirigentes Escolares (PROCAD).	Gestores escolares	* Atividades presenciais e a distância * Formação em serviço * Capacitação
2001	Programa de Capacitação de Professores (PROCAP)	Professores do Ensino Fundamental I	* Educação a distância * Formação em serviço * Capacitação de professores para reflexão sobre a prática pedagógica, Geografia, História e Ciências (escola Sagarana)
2002	Veredas	Professores do Ensino Fundamental I	* Educação a distância * Formação em serviço * Formar professores sem habilitação
2003	Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP)	Educadores, orientador da SEEMG e representantes das 46 Superintendências Regionais de Ensino	* Formação em serviço * Desenvolvimento pedagógico e institucional das escolas * Teorização e encaminhamentos de um Currículo Básico Comum

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Fazendo um paralelo com as políticas descritas no tópico anterior é possível perceber que o estado de Minas Gerais propõe ações que complementam aquelas de iniciativa do governo federal e, até mesmo, se antecipa em alguns casos. O Programa de

Capacitação de Professores (PROCAP) foi lançado em 1997 para auxiliar professores do Ensino Fundamental I nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa. Em 1998 e 2001 o estado estrutura cursos para orientação dos gestores escolares, o PROCAD, e, enquanto isso, o governo federal, em 1999, investe no Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), para oferecer habilitação aos professores leigos que atuavam na educação e no Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares Progestão (2001). Nesse ponto o estado de Minas Gerais se debruça sobre a formação dos dirigentes escolares dois anos antes do governo federal lançar a proposta.

No ano de 2001 o governo federal lança o GESTAR I para habilitar professores leigos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e Minas Gerais lança em 2002 o Projeto Veredas, com a mesma finalidade. Em 2003 enquanto a instância federal volta sua atenção para formação continuada de professores, por meio da REDE, o governo do estado estabelece estratégias de formação continuada (PDP) para teorização e implementação de um Currículo Básico Comum no sistema estadual de ensino.

Assim, Minas Gerais e suas ações voltadas para melhoria da educação, bem como para a formação dos profissionais ligados a ela, seguiu as orientações e concepções da reforma educacional brasileira, implementando as políticas elaboradas em âmbito nacional, como também, aquelas pensadas dentro do próprio estado.

Partindo das ações elaboradas pelo governo federal, para organização de um Sistema de Educação e formação dos profissionais que nela atuam, passando pela caracterização das propostas efetivadas no estado de Minas Gerais, o tópico a seguir descreve as políticas de formação continuada direcionadas aos professores alfabetizadores. Há a caracterização das primeiras iniciativas até chegar às propostas mais atuais, com o objetivo de mostrar a trajetória das políticas direcionadas a esse grupo.

5. Alfabetização e políticas nacionais de formação continuada de professores

Após uma descrição mais acentuada das políticas nacionais e no estado de Minas Gerais para educação e para formação continuada dos profissionais que atuam nesse campo, agora serão apresentadas orientações que foram direcionadas especificamente aos professores alfabetizadores.

A partir do fórum Mundial realizado em Dakar no ano de 2000, foram estabelecidas seis metas no documento Educação para Todos a serem cumpridas até o ano de 2015. Dentre elas, a meta IV mencionava a alfabetização, tanto em relação a melhoria

dos índices de alfabetização de adultos, como da qualidade, acesso e gratuidade da educação de crianças nessa etapa. A centralidade da alfabetização revelou a insuficiência dos governos na implantação de suas políticas e a qualidade do ensino oferecido em locais onde o acesso foi universalizado. Segundo Gontijo (2014, p. 10), esse movimento internacional “integra e reforça um conjunto de ações que visa destacar a alfabetização como elemento essencial das políticas educacionais em todo mundo, inclusive o Brasil”.

Com a aprovação de orientação curricular, o RCNEI e os PCNs, foram criados os Parâmetros em Ação em 1999⁶², dentro de uma abordagem construtivista, com a finalidade de implementar esses novos documentos por meio da formação dos profissionais. Essa foi a primeira medida do governo federal direcionada à formação de professores alfabetizadores no país. Organizado em módulos, utilizou-se textos, filmes e programas de vídeo como suporte para elaboração de propostas de trabalho, individuais ou com os pares, na escola, proporcionando aos profissionais a reflexão sobre suas experiências de modo a aprimorar sua atuação.

A elaboração e implementação desse curso foi desafiadora porque não se tinha uma perspectiva muito clara sobre os saberes que os alfabetizadores já possuíam e as dificuldades enfrentadas no contexto escolar, além disso, a metodologia adotada nos encontros formativos, baseada em suportes textuais com o tema alfabetização, era algo novo (BRASIL, 1999b).

Mesmo com esse direcionamento, tanto na reestruturação curricular, quanto na formação dos profissionais que atuam nessa etapa, é implantando em 2001 o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)⁶³, que oferecia novas técnicas de alfabetização baseadas em estudos realizados em diversos países a partir da década de 80, principalmente originadas das pesquisas de Emília Ferreira e Ana Teberoski (Psicogênese da Língua Escrita). As autoras colocam que o processo de ler e escrever requer mais que a simples codificação e decodificação, a relação grafema/fonema, é necessário também o envolvimento dos estudantes de modo que possam inferir, estabelecer relações, compreender e refletir sobre esse processo. O professor precisa considerar o repertório e as experiências que permeiam o contexto escolar para aproveitar esses elementos na sua prática pedagógica.

⁶² Coordenado por Ana Rosa Abreu, Maria Inês Laranjeira, Neide Nogueira e Rosaura Soligo, com assessorias de 22 consultores nacionais e internacionais tais como: César Coll, Délia Lerner, Antônio Nóvoa e Philippe Perrenoud, dentre outros.

⁶³ Coordenado por Telma Weisz.

O PROFA foi uma proposta anual de formação para os professores que trabalhavam com alfabetização, seja na Educação Infantil, Ensino fundamental I ou na Educação de Jovens e Adultos, com duração de 180 a 200 horas, dividida em três módulos (fundamentação teórica de alfabetização, propostas didáticas para práticas de alfabetização e propostas didáticas para o ensino da Língua Portuguesa) de atividades em grupo e individuais, com encontros presenciais de 3 horas durante 40 semanas.

A formação propunha estudo teórico sobre as fases da alfabetização, sugestões de práticas diferenciadas e a reflexão da atuação docente a fim de proporcionar aos professores repertório teórico-metodológico para desenvolverem competências de leitura e escrita⁶⁴. Nesse sentido, o programa visava a “formação inicial do aluno, a sua alfabetização ampla, bem como a formação da competência leitora e escritora do mesmo através da formação do seu professor” (BRASIL, 2001a, p. 29), assegurando o direito de aprender tanto dos alunos, quanto dos professores.

Já citado anteriormente, em 2001 é lançado o GESTAR I que, em sua primeira edição buscou provocar transformações no ensino e aprendizagem dos estudantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental, de modo a tornar os professores competentes e autônomos em suas práticas pedagógicas. Em formato semipresencial, na perspectiva da formação em serviço, abordou prioritariamente o desenvolvimento da linguagem escrita e da linguagem matemática, não apenas no que diz respeito aos conteúdos dessas duas áreas, mas também no âmbito orientações didáticas e avaliativas.

Dois anos depois dessa iniciativa, o período de 2003 a 2012 foi considerado a década da alfabetização pela Organização das Nações Unidas (ONU), o movimento foi impulsionado em função de três elementos: primeiro pelo grande número de pessoas analfabetas no mundo, segundo, que a alfabetização é um direito universal, ou seja, todo ser humano tem o direito a uma formação elementar de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e, terceiro, que as iniciativas até esse período não se mostraram eficazes. Nesse sentido ao direcionar a atenção para a questão, esperava-se que os governos elaborassem estratégias e ações mais assertivas no que diz respeito à diminuição do analfabetismo.

⁶⁴ Os materiais foram organizados em: 11 cadernos para o primeiro módulo, 9 para o segundo, 9 para o terceiro e um vídeo formador. Todos os conjuntos de cadernos possuem um documento de apresentação do programa, guia de orientações metodológicas gerais, guia formador, coletâneas de textos, caderno de registros, catálogo de resenhas e um manual de orientação para uso do acervo.

Ainda em 2003, sob a influência da ONU e após o seminário “O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os novos caminhos”, é criado um Grupo de Trabalho (GT)⁶⁵ pela Câmara dos Deputados para discussão sobre o que se entende por alfabetização, ou seja, o(s) conceito(s) para amparar as políticas no Brasil. O relatório apresentou a situação do país frente ao desenvolvimento científico no campo da alfabetização, o atraso em relação aos novos conhecimentos científicos e as práticas de alfabetização se comparado a outros lugares. Em função disso, o relatório teve a intenção de colocar a comunidade científica e o governo a par dos progressos realizados em outros contextos, a fim de que as políticas fossem revistas, os pesquisadores se atentassem a esses avanços na produção do conhecimento e para que outros horizontes fossem traçados para ações mais efetivas nos processos de alfabetização.

Em função das muitas discussões presentes nesse campo sobre os conceitos de alfabetização e letramento e das polêmicas entre aqueles que defendiam uma abordagem mais construtivista e aqueles que eram a favor do método fônico, no ano de 2006 é realizado o seminário “Alfabetização e Letramento em debate”, por meio da Secretaria de Educação Básica. Segundo Gontijo (2014) havia nesse encontro predominantemente aqueles que compactuavam com a perspectiva construtivista, a mesma defendida pelo GT, e, o que era para ser um debate entre concepções, entre os pesquisadores e envolvidos com o tema, foi simplesmente a oficialização dessa perspectiva teórica que já vinha dominando o campo da educação. Vale dizer que os importantes estudos de Paulo Freire, bem como sua contribuição da corrente histórico-cultural nem entraram nas discussões.

Após esse seminário uma série de medidas foram tomadas pelo MEC, sendo a formação de professores uma das ações, em paralelo à implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, avaliações em larga escala, escolha dos livros didáticos e o Plano de Metas Todos pela Educação. Em relação as bases teóricas, o Ministério da Educação passou a adotar em suas políticas para alfabetização a perspectiva do letramento⁶⁶, de modo que “conseguiu conciliar as posições do relatório elaborado pelo

⁶⁵ Membros: Profa. Dra. Cláudia Cardoso-Martins, Prof. Dr. Fernando Capovilla, Prof. Dr. João Batista Araújo e Oliveira, Prof. Dr. José Carlos Junca de Moraes, Profa. Dra. Marilyn Jaeger Adarns, Prof. Dr. Roger Beard e Prof. Dr. Jean-Emile Gombert.

⁶⁶ De acordo com a pesquisadora Magda Soares (2004; 2009; 2018) o conceito de letramento esta relacionado aos usos sociais da leitura e da escrita. Pode-se dizer que é resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, representa “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p. 18). A autora diferencia alfabetização de letramento, colocando-os como processos distintos, porém complementares. Para mais detalhes consultar as obras: “Alfabetização e letramento”, de 2018, e “Letramento: um tema em três gêneros”, de 2009

GT constituído pela Câmara do Deputados, dos construtivistas e as orientações dos organismos internacionais” (GONTIJO, 2014, p. 67).

Assim, em 2003, é lançado O Programa de Apoio a Leitura e a Escrita (PRALER), de iniciativa do Ministério da Educação, especificamente do Departamento de Políticas Educacionais e Fundescola, para auxiliar professores nos seus processos formativos, complementando as ações propostas pelas políticas de alfabetização no início da vida escolar e as iniciativas das secretarias de educação dos estados e municípios. O programa buscou “resgatar e valorizar as experiências e os saberes do professor, assim como promover a reflexão sobre a ação educativa, de forma que ele seja sujeito do processo educacional sob sua responsabilidade” (BRASIL, 2006c, p.5).

Foi oferecido no formato semipresencial, na perspectiva de formação em serviço, com atividades individuais e encontros presenciais a cada quinze dias distribuídos em dois módulos (semestres). Possuía materiais impressos na configuração de manuais e cadernos⁶⁷ com a fundamentação teórica do programa e sugestões de atividades relacionadas. Traçou três frentes de ação: formação continuada de professores, sistema de avaliação do programa e atividades de apoio a aprendizagem dos estudantes.

Para sua implementação havia, primeiramente, a formação do profissional que conduziria os professores alfabetizadores no uso e aplicação dos materiais impressos de apoio. Denominado “formador”, esse profissional passava por uma formação de 80 horas para compreender toda a proposta, bem como seus materiais, para realizar a recontextualização pedagógica e o acompanhamento dos processos formativos com os professores cursistas.

A dinâmica do PRALER foi bem direcionada em relação ao passo a passo do uso dos materiais, do desenvolvimento dos encontros presenciais e dos roteiros de estudos, tanto individuais, quanto dos momentos em grupo. Nesse modelo, os professores alfabetizadores faziam o estudo individual dos materiais, associavam com suas práticas pedagógicas, coletavam elementos para realizarem reflexões em grupo nos encontros presenciais e, a partir disso, pudessem repensar e elaborar novas estratégias sob a orientação do professor formador.

⁶⁷ 6 cadernos de Teoria e Prática, 1 Guia Geral, 1 Manual Geral do Formador; 6 cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem dos alunos versão professor e 6 cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem dos alunos versão dos alunos.

Também em 2003 é lançado o Programa Brasil Alfabetizado⁶⁸ com o objetivo de contribuir para alfabetização de jovens, adultos e idosos, de modo a levá-los a níveis mais elevados de estudo, e a universalização do Ensino Fundamental. Ao aderir a esse programa as secretarias deveriam elaborar um Plano Plurianual de Alfabetização (PPAlfa), de acordo com as orientações, onde teriam que indicar as ações pedagógicas, de gestão, supervisão, planos de formação inicial e continuada para voluntários alfabetizadores, tradutores-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e coordenadores de turma, assim como a meta a ser alcançada, a abrangência e o período de execução.

A formação dos profissionais envolvidos nesse programa era realizada por meio de parceira com instituição formadora, escolhida pelo coordenador local, e tinha duas frentes: formação inicial para alfabetizadores e coordenadores de turma de 40 horas (divididos em dois momentos presenciais); formação continuada de alfabetizadores e coordenadores de turma com carga horária de 4 horas-aula quinzenais ou 2 horas-aula semanais (presenciais). Não houve uma formação específica para os tradutores-intérpretes de Libras, apenas foi recomendado que participassem dos encontros direcionados aos demais agentes para que se familiarizassem com os temas. Havia também o pagamento de bolsas para todos os profissionais.

O Pró-letramento, Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Alfabetização e Linguagem, criado em 2005, teve o intuito de formar os profissionais para melhorar o desempenho da leitura, escrita e em matemática dos estudantes, pautado em pressupostos teórico-metodológicos de alfabetização e letramento. Caracterizou-se como uma formação semipresencial, com a utilização de materiais impressos e em vídeo, com atividades presenciais e a distância (BRASIL, 2007b). Seus principais objetivos estavam voltados para suporte à ação pedagógica dos professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa e Matemática); reflexão e construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolvimento de uma cultura de formação continuada e formação continuada em rede (Universidades, Secretarias de Educação e escolas públicas dos sistemas de ensino) (BRASIL, 2007b, p. 2).

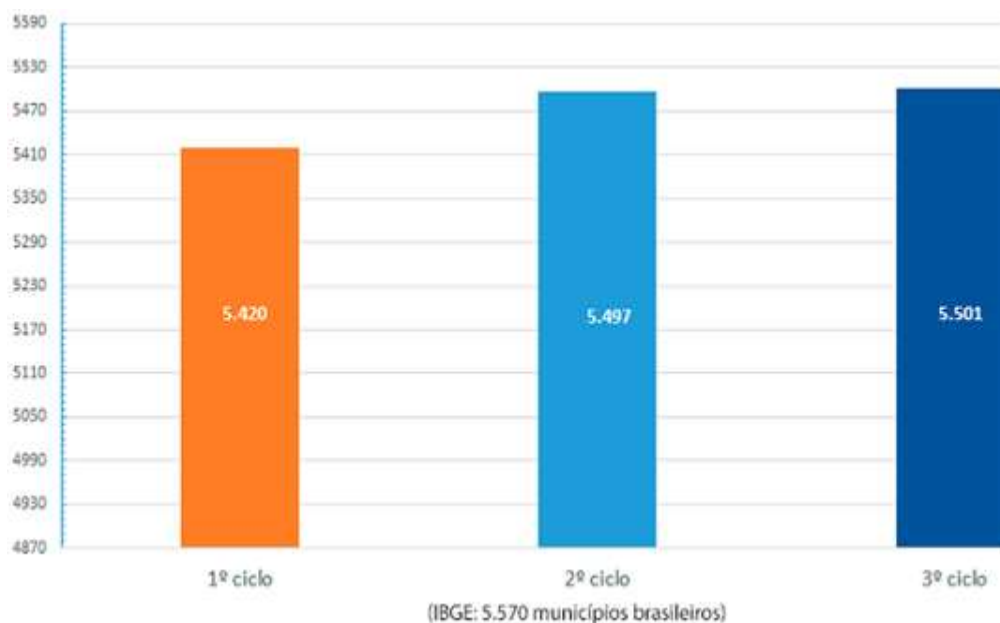
⁶⁸ Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, e a Resolução nº 44 de 05 de setembro de 2012, que estabeleceu orientações, critérios e procedimentos para uso dos recursos financeiros e pagamento de bolsas aos voluntários do programa.

Esta foi uma parceria entre o Ministério da Educação com as universidades que fazem parte da Rede Nacional de Formação Continuada, além da adesão dos estados e municípios. Seis universidades participaram diretamente do processo de elaboração e implementação da proposta, sendo elas: Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). Estas foram responsáveis pela produção dos materiais, pela formação dos tutores, acompanhamento dos processos formativos, realização de seminários e certificação dos professores cursistas.

Esse programa ofereceu bolsas aos responsáveis pela execução das ações: Universidade, redes de ensino e tutores (formadores de professores). O curso tinha duração de 180 horas para os orientadores e 120 horas para os professores alfabetizadores (84 horas presenciais e 36 horas à distância). Nessa proposta em cascata, a universidade elaborava os referenciais, esse mesmo grupo fazia a formação com o professor tutor, e este, por sua vez, repassam essas orientações para os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental semanalmente ou a cada quinze dias. Diante dos resultados das avaliações externas, em 2008 o Pró-Letramento passa a ser articulado à Provinha Brasil (GATTI, 2008).

Em 2012 foi lançado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, compromisso assumido entre Governo Federal, estados e municípios com o objetivo de alfabetizar os estudantes até os oito anos de idade, no final do 3º ano do Ensino Fundamental. Política educacional que é o objeto de análise dessa pesquisa e descrita com mais detalhes na seção III, teve grande adesão pelo território brasileiro, repercutindo na prática docente e no desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores, como é possível verificar no gráfico a seguir,

Gráfico 1 - Adesão dos municípios brasileiros ao PNAIC



Fonte: Ministério da Educação, 2015.

O primeiro ciclo foi voltado para Língua Portuguesa, o segundo para Matemática e, no último, foi trabalhado a Interdisciplinaridade e Inclusão, integrando diferentes áreas do conhecimento como Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Artes.

O PNAIC manteve a mesma estrutura das demais políticas mencionadas nesse tópico, ou seja, o governo federal lança a proposta, faz parcerias com instituições de ensino superior, secretarias estaduais e municipais de educação, instituições privadas ou qualquer outro órgão que queira aderir para, posteriormente, realizar a formação e repassar o material em cascata (instituições para profissional especializado, deste para professores selecionados de acordo com pré-requisitos das propostas e, finalmente, desses para os professores alfabetizadores).

O Programa Mais Alfabetização⁶⁹ é a mais recente iniciativa do governo federal para apoiar e fortalecer o trabalho desenvolvido nas escolas em relação a escrita, leitura e matemática em turmas 1º e 2º ano do ciclo de alfabetização, considerando as novas orientações presentes na BNCC. Esse programa, que conta com a adesão voluntária, foi instituído pela Portaria nº 142/2018 e regulamentado pela Resolução nº 7/2018, que autoriza a destinação de recursos financeiros para cobertura de despesas de custeio às unidades escolares públicas, via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

⁶⁹ Quando foi realizada a pesquisa de campo essa política ainda não tinha sido implementada.

Assim, é possível traçar um panorama das políticas de formação continuada de professores alfabetizadores, com suas principais características no quadro a seguir:

Quadro 19 – Panorama das políticas de formação continuada de professores alfabetizadores

Ano	Política	Público	Características
1999	Parâmetros em Ação	Alfabetização de crianças, jovens e adultos	<ul style="list-style-type: none"> * Semipresencial * Formação em serviço * Reflexão sobre a prática * Aprimoramento da atuação docente * Construção de competências profissionais * Fundamentação teórica de base construtivista
2001	GESTAR I	Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> * Semipresencial * Formação em serviço * Reflexão sobre a prática docente * Diálogo entre teoria e prática * Fundamentação teórica de base construtivista
2001	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)	Alfabetização de crianças, jovens e adultos	<ul style="list-style-type: none"> * Semipresencial * Formação em serviço * Ampliar repertório teórico-metodológico * Reflexão sobre a prática docente * Pautado na concepção teórica da Psicogênese da Língua Escrita
2003	O Programa de Apoio a Leitura e a Escrita (PRALER)	Alfabetização de crianças das Séries Iniciais	<ul style="list-style-type: none"> * Semipresencial * Formação em serviço * Reflexão sobre a prática docente * Privilegia o desenvolvimento da consciência fonológica, a leitura como um processo complexo e abrangente de decodificação de signos e a escrita como prática social.
2003	Programa Brasil Alfabetizado (PBA)	Alfabetização de jovens, adultos e idosos	<ul style="list-style-type: none"> * Promove encontros de formação inicial e continuada de alfabetizadores * Formação como processo contínuo * Reflexão, análise e avaliação sobre a prática docente * Articulação entre teoria e prática * Pautado na perspectiva de educação e aprendizagens ao longo da vida * Alfabetização como processo dialógico.

Ano	Política	Público	Características
2005	Pró-Letramento	Estudantes Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> * Semipresencial * Formação em serviço * Formação como processo contínuo * Suporte a ação pedagógica na área da Matemática e Alfabetização e Linguagem * Pautado em pressupostos teórico-metodológicos de alfabetização e letramento * Reflexão sobre a prática docente
2012	PNAIC	Estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> * Presencial * Formação em serviço * Reflexão sobre a prática docente * Suporte a ação pedagógicas em: Língua Portuguesa, Matemática, Inclusão e interdisciplinaridade * Pautado em pressupostos teórico-metodológicos de alfabetização e letramento * Diálogo entre bases teóricas: construtivista e sociointeracionista
2018	Programa Mais Alfabetização (PMAIfa)	Alfabetização dos estudantes 1º e 2º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> * Formação em serviço * Professor conta com assistente de alfabetização * Responsabilidade das secretarias de educação colaborar, planejar e executar capacitações, em parceria com o MEC.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Pode-se traçar alguns aspectos relevantes em relação às políticas para formação de professores alfabetizadores descritas nesse tópico. Todas as propostas possuem o mesmo formato e a mesma dinâmica, partindo das instituições formadoras, aos profissionais (tutor, formador, orientador) que repassarão as orientações aos professores alfabetizadores. Possuem uma série de referenciais, cadernos, guias, materiais impressos e/ou digitais que são distribuídos entre os participantes, servindo de suporte ao trabalho docente.

As instituições formadoras aparecem nesse cenário como grandes colaboradoras, consultoras ou assessoras na implementação, divulgação e avaliação das propostas didático-pedagógicas e das políticas educacionais elaboradas pelo Ministério da Educação, secretarias estaduais e municipais. Todas as propostas descritas vão na linha da “formação em serviço”, o que representa, muitas vezes, uma medida compensatória

das políticas em função dos dilemas e insucessos na formação dos profissionais do magistério.

Quase todas foram estruturadas no formato semipresencial, exceto Programa Brasil Alfabetizado e o PNAIC, que foram totalmente presenciais. As matrizes teóricas basilares dos programas pautam-se na perspectiva construtivista, na concepção teórica da Psicogênese da Língua Escrita, no desenvolvimento da consciência fonológica, na leitura como um processo complexo e abrangente de decodificação de signos, na escrita como prática social, na alfabetização como processo dialógico entre o ensino e a vida, em pressupostos teórico-metodológicos de alfabetização e letramento ou, até mesmo, num misto de concepções e métodos.

A formação continuada aparece nas propostas formativas como um processo contínuo que requer a reflexão constante sobre a atuação docente e o diálogo entre teoria e prática, além de objetivar o aprimoramento do trabalho docente, a construção de competências profissionais, a ampliação de repertório teórico-metodológico e a busca pela autonomia.

O Pró-letramento e o PNAIC seguiram a mesma estrutura e bases teórica-metodológicas em relação a alfabetização e letramento. Pode-se afirmar que as principais diferenças entre as propostas estavam relacionadas ao formato (a primeira foi semipresencial e a segunda presencial) e ao pagamento de bolsas para os profissionais envolvidos (na primeira, os profissionais da universidade e os formadores receberam bolsa, deixando os professores alfabetizadores sem o benefício, já na segunda, todos recebiam).

O que é possível perceber, não só nas políticas específicas para formação de professores alfabetizadores, mas também para aquelas direcionadas aos demais profissionais, é a proximidade entre uma proposta e outra, no sentido que pouco se avança em termos de fundamentação teórica, metodologia e estrutura, o que mantém, em muitos casos, o caráter instrumentalista que há muito tempo acompanha a formação continuada de professores no país. Como afirma Imbernón (2009):

[...] há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afincamento e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam aonde estiverem, distante dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe (IMBERNÓN, 2009, p. 34-35).

O movimento observado nessa conjuntura do surgimento de “novas” orientações, iniciativas do governo, é que as mudanças, ou supostas inovações de uma política educacional para outra, estão estritamente ligadas aos resultados das avaliações (nacionais e internacionais) e não, necessariamente, com o desenvolvimento e avanços dos grupos escolares em seus contextos ou dos próprios professores. Desse modo, as mudanças são realizadas pensando no aspecto macro, deixando de lado as particularidades e conquistas nas microrrelações de ensino e aprendizagem.

Interessante acrescentar a essa reflexão das mudanças administrativas em função dos resultados, é que, no detalhamento de cada proposta, a ênfase dada está nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Para além do discurso que dá atenção ao professor e seu fazer docente, levando em consideração suas reais condições de trabalho, contexto escolar, dos estudantes e de sua própria formação, que enfatiza sua autonomia e o seu fazer pedagógico no coletivo (aspectos presentes nos materiais e nas próprias políticas), no final, na contramão disso, as ações do governo estão centralizadas nas metas educacionais, elaboradas e pautadas no movimento de financiamento e reestruturação internacional da educação. Desse modo, é orientado que o trabalho seja realizado de tal modo que não há o desprezimento dos interesses ideológicos para a adaptabilidade às inconstâncias dos tempos atuais, pois é necessário que se tenha jovens e profissionais abertos a esses desafios impostos pela configuração econômica.

A dimensão da “gestão compartilhada”, do “trabalho coletivo”, da “autonomia docente” inseridas nos referenciais de cada proposta, normatizadas como gestão democrática, perdem força e mascaram os reais interesses esperados dos profissionais e dos estudantes no final de cada ciclo formativo, ou melhor dizendo, no final de cada avaliação realizada⁷⁰. Tem-se muito bem definido quais competências, habilidades e, recentemente com a provação da BNCC, os direitos de aprendizagem em relação à leitura e escrita, além disso, há objetivos a serem introduzidos, trabalhados e consolidados a cada etapa para atender às necessidades e desafios do mundo globalizado ou, pelas palavras de Imbernón (2009; 2010), pela mundialização.

⁷⁰ Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicada em turmas do 5ºano/9ºano dos Anos Finais do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, que incorporou recentemente a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), agora aplicada no 2º ano do Ensino Fundamental (substituindo a antiga Provinha Brasil), dentre outras avaliações criadas pelos sistemas de ensino e que estão pautadas nas orientações curriculares nacionais. Esses resultados são processados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para medir a qualidade do ensino por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e vinculados a esfera internacional como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e o Programa Mundial de Indicadores Educacionais (WEI).

Três aspectos se tornam emblemáticos no que se refere às políticas de formação continuada de professores, principalmente para aqueles que estão atuando em turmas de alfabetização: o primeiro está relacionado às limitações pedagógicas presentes nos materiais, que indicam quais referências e quais sequências didáticas são ideais para alcançar determinados objetivos de aprendizagem; segundo, as orientações curriculares presentes nas propostas privilegiam determinadas áreas do conhecimento em detrimento das outras, que é o caso da Língua Portuguesa e da Matemática; e, por fim, achar que apenas o investimento na formação dos professores resolverá as questões da educação.

Para superar esses dilemas que se estabelecem na educação brasileira, há uma luta constante de um conjunto profissionais e agentes envolvidos com a causa com o propósito de usar a educação para a emancipação, como direito social, tendo o professor como agente protagonista da construção dos seus saberes e da sua formação, delineando caminhos consoantes com as demandas da sua profissão e de sua prática docente em diversos contextos. A formação continuada não é único meio para o desenvolvimento profissional docente e nem a única medida essencial para mudança na educação. Esse grupo caminha nessa perspectiva, transcendendo a lógica da atualização, da reciclagem, do aperfeiçoamento em serviço e da responsabilização dos professores pela qualidade do ensino. Nesse sentido, a formação deve proporcionar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional para o trabalho coletivo e colaborativo entre os sujeitos, com o propósito de transformar a prática pedagógica (IMBERNÓN; 2011).

Diante das descrições e reflexões realizadas em relação as políticas de formação continuada de professores, com o objetivo de deixar claro a trajetória dessas iniciativas e as características de cada proposta, no movimento de pontuar os elementos em comum ou não, será explorado com mais profundidade a política objeto desse estudo. A seção a seguir tem o propósito de esclarecer com detalhes o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pensando em suas bases legais, estrutura e referenciais que serviram de base efetivação da política.

Seção III - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Dando continuidade às discussões sobre políticas de formação continuada de professores, esta seção tem como objetivo detalhar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Para isso o texto descreve os documentos legais que regulamentaram a proposta, a estrutura e sua implementação, as mudanças ao longo dos anos, os materiais dos três ciclos formativos com os temas em destaque, a metodologia utilizada nos processos de formação, o conhecimento didático traçado ao professor e as formas de organização dos conteúdos escolares.

Ainda nessa seção é realizada uma discussão partindo de alguns conceitos de Basil Bernstein (1996) com o intuito de entender o Pacto enquanto uma política educacional, enquanto um código específico que carrega princípios de como devem ser pensados, estruturados e implementados os processos formativos e a ação dos alfabetizadores em sala de aula (Discurso Pedagógico Oficial). Nesse sentido, para complementar a análise, os conceitos de enquadramento e classificação são utilizados para compreender a estrutura do PNAIC e as relações que se desenrolaram entre os sujeitos (formadores da instituição parceira, orientadores e professores), e entre estes e os textos oficiais (textos privilegiados).

1. Descrição da Política e suas bases legais

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁷¹ foi lançado em 2012 e teve três ciclos formativos, o que correspondeu aos anos de 2013, 2014 e 2015⁷², com o objetivo de alcançar a meta 5 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), em alfabetizar todas as crianças até os 8 anos. Suas ações agregaram um conjunto de programas, materiais, referências pedagógicas e curriculares disponibilizadas pelo Ministério da Educação e instituições parceiras, tendo a formação continuada como principal eixo do processo.

⁷¹ <http://simec.mec.gov.br/> - Plataforma de acessos para monitoramento dos trabalhos desenvolvidos.

⁷² A formação prevista para 2015 sofreu atrasos ou nem chegou a acontecer em alguns municípios devido a reestruturação financeira da proposta. No município de Poços de Caldas uma parte foi feita em 2015 e a outra no segundo semestre de 2016, com muitas restrições e desencontros.

Para a formação continuada de professores alfabetizadores houve uma definição dos conteúdos curriculares, estratégias metodológicas, sistematização do trabalho, planejamento, entre outros aspectos, a fim de fortalecer o debate acerca dos direitos de aprendizagem dos estudantes. Isso também implicou repensar sobre processos de avaliação, ensino, aprendizagem, acompanhamento e monitoramento do trabalho docente, sistematização e avaliação de situações didáticas com o propósito de melhorar a qualidade do ensino nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Essa proposta foi estabelecida através da **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**, pelo **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**, na **Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012** e na **Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013**. Além de ser respaldada pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica⁷³.

A Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, apontando ações, diretrizes e reafirmando a parceria entre secretarias estaduais, municipais e Distrito Federal para alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, no primeiro ciclo do Ensino Fundamental da Educação Básica, registrando o acompanhamento do processo por meio de avaliação específica. Os principais objetivos foram:

- I - A alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática;
- II - A realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
- III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012a, p. 22).

As ações do Pacto foram estabelecidas por meio das orientações do Ministério da Educação, em parceria com as Universidades, de apoiar os sistemas para implementação da proposta de formação continuada dos professores alfabetizadores em escolas, rurais e urbanas. Para isso houve o compromisso de elaboração de um conjunto de materiais e recursos pedagógicos pelo MEC, o compartilhamento das responsabilidades entre estados município e Distrito Federal. Estas ações objetivavam alfabetizar todas as crianças na idade estabelecida; diminuir a distorção idade-série, melhorar os índices da Educação Básica, o IDEB, colaborar para o aperfeiçoamento dos professores e construir propostas relativas aos direitos de aprendizagem, conforme consta no Art., 5º da referida Portaria.

⁷³ Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, substituído pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.

Ela também estabeleceu os eixos de trabalho, a saber: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; avaliação; gestão, controle e mobilização social. Definiu cada um desses eixos e descreveu as funções e responsabilidades que cabem ao Ministério da Educação, as Instituições de Ensino Superior (IES), ao Distrito Federal, aos estados e aos municípios.

A formação continuada na perspectiva do PNAIC está relacionada ao desenvolvimento profissional, a busca de autonomia docente, prática reflexiva, trabalho colaborativo, a construção de saberes e da identidade docente que envolve o compartilhamento e a construção coletiva de ações no contexto escolar em função dos direitos da aprendizagem, para melhoria da alfabetização dos estudantes entre 6 a 8 anos de idade.

Essa formação foi sustentada por um conjunto de referenciais, elaborados exclusivamente para a proposta, e alinhado com outras políticas, como o Plano Nacional do Livro Didático e o Programa Nacional Biblioteca da Escola, para oferecer aos alfabetizadores recursos que auxiliassem suas práticas. Por isso um dos eixos do PNAIC está diretamente relacionado aos materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais. Esses diversos materiais têm por finalidade proporcionar caminhos e dar suporte no processo de ensino.

A avaliação é uma estratégia indispensável ao trabalho docente, segundo a proposta. Em todos os cadernos há uma posição acentuada em relação a essa questão, apresentando formas de organização do trabalho, sequenciação, exemplos de instrumentos avaliativos do “que”, “como” e “quando” utilizá-los. Esse eixo é um condutor de toda atividade docente, de modo que indica os caminhos possíveis para lidar com o processo de alfabetização, levando em consideração as diferentes fases em que os estudantes se encontram na aquisição da leitura e da escrita, além da diversidade cultural que estes trazem, o contexto da escola, da sala de aula e da turma.

Para além do contexto da sala de aula, ou seja, da relação aluno/professor/conhecimento, o PNAIC previa ainda como eixo estruturante em relação à gestão, controle e mobilização social, vistos como aspectos importantes para a implementação e acompanhamento da proposta. Por isso estabeleceu a parceria entre governo federal, estados e municípios, essa parceria se estenderia também à comunidade escolar que, diante dos resultados do desempenho dos alunos obtidos pelas instituições, por meio das avaliações que demonstraram os níveis de alfabetização no país, acompanhariam mais de perto o PNAIC em suas localidades.

Outro recurso para o monitoramento do PNAIC estava diretamente ligado aos sujeitos envolvidos com a formação (IES, formadores, supervisor, coordenador local, orientador de estudo e professor alfabetizador), uma plataforma virtual onde toda proposta era acompanhada pelo governo federal. Esse ambiente era destinado para postagem da frequência dos cursistas, para avaliação das formações e postagens de atividades realizadas pelos professores alfabetizadores.

A segunda base legal do Pacto foi Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que implantou o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, o que representou um regime de colaboração entre municípios, estados e Distrito Federal, com participação de famílias e comunidade para ações e programas para a melhoria da Educação Básica. Isso implicou também apoio técnico e financeiro para implementar ações. Dentre as várias metas estabelecidas, o inciso II, alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, e o XII, instituir programa para formação inicial e continuada de profissionais da educação, em parceria ou em regime de colaboração, do capítulo I, estão diretamente ligados ao PNAIC (BRASIL, 2007d). Os incisos XII e IX, no mesmo capítulo, tratam ainda sobre estabelecimento de planos de carreira e valorização docente⁷⁴.

A Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, terceira base legal do PNAIC, definiu categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo aos profissionais envolvidos com a formação, reafirmou o apoio aos professores alfabetizadores, no sentido de estabelecer a formação continuada, materiais e orientações pedagógicas durante o processo. No Art. 2º. estabeleceu que:

A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores utilizará material próprio a ser fornecido pelo MEC a todos os orientadores de estudo e professores alfabetizadores cursistas e será ofertada de forma presencial, com duração de:

I - Duzentas horas anuais, incluindo atividades extraclasse, para os orientadores de estudo; e

II - Cento e vinte horas anuais, incluindo atividades extraclasse, para os professores alfabetizadores (BRASIL, 2012, p. 15).

Além disso, as Instituições de Ensino Superior tinham a responsabilidade por organizar e sistematizar os encontros de formação. Estas receberam recursos para compra de material de consumo, contratação de serviços, equipamentos, apoio técnico,

⁷⁴ Os demais capítulos deste decreto apontam também a necessidade de melhorar o índice de desenvolvimento da Educação Básica, capítulo II; a adesão voluntária e compromisso dos municípios, estados e governo federal, capítulo III; assistência técnica e financeira (disposições gerais e Plano de Ações Articuladas – PAR), capítulo IV (BRASIL, 2007d).

pagamento de diárias e passagens. Ainda nesse documento há a descrição de quais profissionais deveriam fazer parte da equipe para que a formação continuada acontecesse, os critérios de seleção e perfil profissional⁷⁵.

Por fim, a Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013, estipula os valores das bolsas de estudo⁷⁶ para os profissionais do Pacto, no Art. 1º ficou definido:

- I – 200,00 (duzentos reais) para professor alfabetizador.
- II – 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) para orientador de estudo.
- III - 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) para o coordenador das ações do Pacto nos estados, no Distrito Federal e municípios.
- IV – 1.100,00 (mil e cem reais) para formador da instituição de ensino superior
- V – 1.200,00 (mil e duzentos reais) para supervisor da instituição de ensino superior
- VI – 1.400,00 (mil e quatrocentos reais) para coordenador adjunto da instituição de ensino superior
- VII – 2.000,00 (dois mil reais) para o coordenador geral da instituição de ensino superior (BRASIL, 2013, p. 6).

Importante ressaltar que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi pensado como uma das ações dentro da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica⁷⁷, onde fixa princípios e objetivos para organizar programas e ações, em regime de colaboração, para formação continuada de profissionais ligados ao magistério no país.

No ano 2016 o PNAIC sofreu alterações⁷⁸, sendo a primeira mudança em relação à ampliação das parcerias do Ministério da Educação com instituições para implementação da proposta. O que na Portaria anterior, de 2012, estava acordado como trabalho conjunto do MEC e secretarias estaduais, municipais e instituições de ensino superior, com a nova Portaria essa parceria poderia ser firmada com qualquer “instituição formadora”. Essa flexibilização em relação a quem poderia implementar as ações formativas deu margem para que qualquer instituição pudesse assumir a responsabilidade, seja ela pública, privada, de ensino superior ou não. Não ficou claro quem poderia assumir essa função.

Essa é uma característica que demonstra que não importa a qualidade, os materiais e as orientações colocadas, mas o resultado final, ou seja, a preocupação latente não é

⁷⁵ Esse item será detalhado no tópico seguinte.

⁷⁶ A partir de 2018 as bolsas para os professores alfabetizadores passam a não existir, apenas os orientadores de estudo, formadores e IES recebem recursos para atuarem na formação.

⁷⁷ Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, substituído pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.

⁷⁸ Portaria nº 1.094 de 30 de setembro de 2016.

necessariamente com a formação continuada de professores e seu desenvolvimento profissional, mas sim a melhoria dos resultados dos estudantes nas avaliações externas. Como afirma Bernstein (1996, p. 128) a testagem periódica em massa dos estudantes cria novas formas de homogeneizar o “que” se ensina e “como” ensinar, estabelecendo um perfil global de aluno e indicadores de desempenho, afetando diretamente os professores e as propostas formativas que são direcionadas a eles.

A segunda mudança foi a ampliação do grupo de profissionais para formação, antes de 2016 os encontros presenciais, os materiais e orientações eram destinados apenas aos professores que atuavam no ciclo de alfabetização, enquanto outros agentes da escola, tais como diretores, supervisores e professores de outros anos não tinham acesso à proposta. Era um trabalho muito pontual dentro do contexto escolar nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

O diálogo e as trocas de experiências, tão exaltado pelo PNAIC, era apenas entre professores alfabetizadores, orientadores de estudo e coordenador local. Um elemento na proposta que aponta uma falha estrutural, pois, por mais que apresentasse nos materiais um discurso coletivo e colaborativo, a formação era apenas para o professor alfabetizador, levando com isso a responsabilidade em alfabetizar os estudantes até os oito anos de idade, bem como o resultado nas avaliações e o próprio desenvolvimento profissional aos professores desse ciclo. Isso mudou a partir de 2016, com a Portaria nº 1.094, onde coordenadores puderam participar das formações, além da entrega de material de orientação aos gestores escolares.

A terceira mudança foi em relação aos dispositivos de monitoramento da aprendizagem: o MEC deixou livre para que os sistemas de ensino criassem suas próprias avaliações (Art. V da Portaria 1.094/16) para acompanhar o aprendizado dos estudantes nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática (vale ressaltar que o governo federal aplicava a Provinha Brasil e ANA). Em Minas Gerais esse acompanhamento já era realizado por meio do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE)⁷⁹.

A quarta e última grande mudança que aconteceu na proposta do Pacto foi o formato das formações. Em 2012 havia encontros presenciais, onde, pelos dados coletados nesse estudo, foi o aspecto mais citado, pois caracterizou-se como um espaço para troca de experiência e estudo. Isso muda um pouco a partir da nova Portaria de 2016,

⁷⁹ O SIMAVE se divide em: Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB).

as tecnologias digitais passam a ter um peso maior e os momentos presenciais foram diminuídos, de certo modo, foram substituídos por web conferência, minicursos on-line e postagens dos relatos e experiências com os estudantes na plataforma de apoio. Esse novo formato passou a dar ênfase à formação em serviço, pois as atividades aplicadas, sugeridas pelos referenciais, e postadas na plataforma digital eram computadas na carga horária final dos certificados dos cursistas. Vale dizer que o trabalho dos professores *in loco* não fez parte das diretrizes organizacionais e funções prescritas aos orientadores de estudos e as instituições parceiras. A atividade docente era monitorada por meio do acesso e número de postagens no ambiente virtual, além da participação presencial nos encontros de formação.

Mesmo com as mudanças, as ações no PNAIC ao longo dos três anos foram sustentadas por quatro vias, sendo a primeira delas a gestão compartilhada entre Governo Federal, estados, municípios e instituições parceiras; a segunda relacionada às questões curriculares com o apoio dos materiais pedagógicos e o foco no ensino da Língua Portuguesa e Matemática; a terceira via pautada no trabalho orientado pelos resultados de avaliações, sejam elas em grande ou pequena escala e, a quarta via, o financiamento, fazendo com que os municípios e estados aderissem o Plano de Ações Articuladas (PAR) para receberem recursos e realizarem as formações.

O PNAIC, dentro da perspectiva teórica adotada nessa pesquisa, representa um código específico para a formação dos sujeitos (alfabetizadores) e suas práticas (BERNSTEIN, 1996). Toda política seleciona, integra e define um conjunto de orientações com base em pressupostos de determinados grupos (dominantes). Esse(s) código(s), de modo geral, vão estabelecer o que é legítimo ou não, ou seja, os significados relevantes ou irrelevantes para se pensar a formação dos professores, as maneiras apropriadas ou inapropriadas para que elas aconteçam e os contextos nos quais elas devem ou não ser realizadas.

O(s) código(s), nesse sentido “regula as relações entre os contextos e, através dessas, as relações no interior de contextos” (BERNSTEIN, 1996, p. 29). O autor está chamando de contexto os locais nos quais as relações e as formas de comunicação se efetivam, no caso das políticas de formação, os contextos são diversos, pode-se considerar a própria escola ou a sala de aula, pode-se pensar também nas instituições formadoras, nos textos oficiais, os orientadores de estudos e professores alfabetizadores.

Os contextos, no caso do PNAIC, se referem às relações que se estabelecem entre orientações oficiais e as instituições de ensino superior, entre formadores e orientadores

de estudo, entre aos orientadores de estudo e alfabetizadores, entre alfabetizadores e estudantes. Essas relações “entre” criam marcadores de fronteiras entre contextos/ grupos, que, por sua vez, estabelecem princípios de pensar e agir “dentro” desses próprios contextos/grupos. É, diante disso, que as relações vão se tornando especializadas, pois estão baseadas na função, papel e reconhecimento do sujeito/grupo em um determinado campo.

Ao pensar a política evidenciada nesse estudo como um código específico, materializada por meios de referenciais, em textos privilegiantes, equivale dizer que ela estabelece e define as relações empíricas específicas, ou seja, ela posiciona os sujeitos, define suas funções e as formas legítimas de formação de professores e dos processos de alfabetização e letramento. Desse modo, as orientações e a estrutura do PNAIC, materializadas nos cadernos de formação e de suporte ao trabalho docente, mostram, tornam visíveis o que se espera do professor e daqueles que estão envolvidos com sua formação.

Isso quer dizer que o Pacto não é apenas uma política nacional de formação continuada de professores que representa a preocupação com a alfabetização de crianças, com o desenvolvimento profissional docente e com a qualidade da educação, ele representa também interesses de organismos internacionais multilaterais que objetivam a formação dos sujeitos vinculadas às demandas do capital. É justamente nesses aspectos “invisíveis” que as políticas educacionais precisam ser analisadas, para colocar à tona não só esses interesses fundantes das ações, como também mostrar e valorizar os movimentos de resistência, tanto daqueles que recontextualizam essas propostas, como para os milhares de professores e estudantes que são influenciados por ela.

2. Estrutura e concepções sobre formação de professores do PNAIC

Para alcançar o objetivo de alfabetizar todas as crianças do país até os oito anos, o Pacto teve como principal ação a formação continuada de professores, estruturando todo um ciclo de formação com materiais e orientações didático-metodológicas. Esse trabalho foi conduzido por meio de quatro eixos nos anos de 2013, 2014 e 2015, sendo eles: formação, apoio pedagógico, avaliação e gestão/mobilização (BRASIL, 2015a, p. 10). A operacionalização dessa formação teve uma estrutura de funcionamento na qual a instituição parceira, secretaria de educação dos municípios deviam dialogar para a

realização dos encontros e para que os professores pudessem levar para sala de aula os saberes discutidos ao longo de cada período formativo.

Para chegar até os professores alfabetizadores houve um processo inicial, sendo que a universidade se organizava para formar uma equipe e estudar as orientações do Ministério de Educação, de modo a estruturar um plano de trabalho para o repasse, partindo dos marcos legais e dos materiais disponibilizados. Chamados de formadores, esses profissionais, dentro da estrutura do PNAIC, são responsáveis por formar os orientadores de estudo.

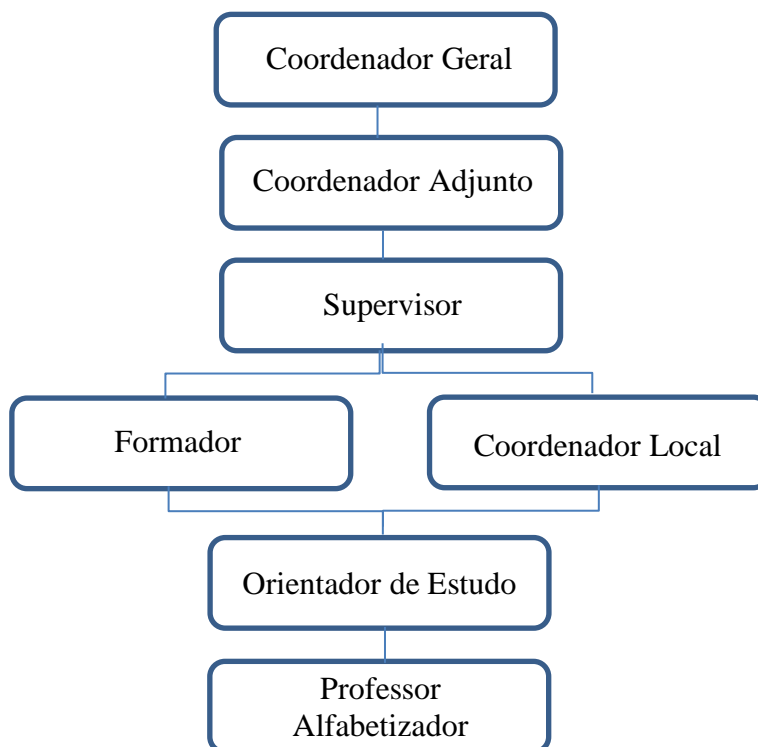
Os orientadores de estudo, por sua vez, passam por processo formativo baseado nos referenciais, os cadernos de formação, e, após o encontro com a equipe da instituição de ensino superior parceira, recontextualizam toda a formação para os professores alfabetizadores.

No processo de formação continuada do Pacto houve a participação de 38 Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, sendo 31 federais e 7 estaduais. Nas instituições parceiras havia um coordenador geral e, para auxiliá-lo, um coordenador adjunto. A quantidade de profissionais nessa segunda função dependia da quantidade de municípios atendidos pelas IES, diretamente relacionado ao número de coordenadores locais (CL).

Os coordenadores locais eram representantes da secretaria de educação de cada município responsável pela operacionalização das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, responsável também pelo cumprimento das orientações da proposta pelos orientadores de estudo e professores alfabetizadores, bem como da frequência nas atividades.

Para acompanhar mais de perto os encontros de formação, existia o Supervisor, profissional em contato constante, tanto com os formadores, como os coordenadores locais. No caso de Poços de Caldas, a universidade responsável pelo PNAIC e sua multiplicação foi a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), que contou com 8 formadores para recontextualizar o discurso pedagógico oficial. A figura 2, a seguir, deixa mais clara a estrutura do PNAIC.

Figura 2 -Equipe envolvida no processo de formação continuada do PNAIC



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Para participar do PNAIC os profissionais, tanto professores como orientadores, precisavam atender alguns requisitos. No caso do professor alfabetizador, deveria estar cadastrado no Censo Escolar do ano anterior da constituição da turma que corresponde ao tema/ano em que ocorreria a formação, exemplo: para fechar a turma da formação de 2015 os professores precisariam estar no Censo Escolar de 2014. Além disso, o profissional deveria estar em pleno exercício da função docente, atuando de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, no período decorrente a proposta formativa (BRASIL, 2015b).

Já para os orientadores de estudo houve processo de seleção, público e transparente, com critérios que levavam em consideração a formação e experiência desses profissionais. De acordo com o documento para ser um orientador do PNAIC era necessário:

- I – Ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção;
- II – Ter sido tutor do Programa Pró-Letramento ou ter participado do Pacto nos anos anteriores;
- III – ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à Multiplicação juntos aos professores alfabetizadores (BRASIL, 2015b p. 44).

Caso os professores candidatos a essa função não preenchessem esses requisitos, a Secretaria de Educação do município deveria levar em consideração a experiência profissional, formação e habilidade didática, não perdendo de vista que o candidato deveria, em primeiro lugar, ser efetivo na rede, segundo, ter cursado Pedagogia ou alguma Licenciatura e, terceiro, ter experiência como docente de no mínimo três anos no Ensino Fundamental I ou como coordenador pedagógico nesse ciclo, poderia ser considerado ainda a experiência como professor em cursos para alfabetizadores.

A política do PNAIC estabelece quem são os sujeitos e as funções de cada um dentro da estrutura, ou seja, indica as condições de orientação (quem faz o que) e de realização (como deve ser feito). As funções dos sujeitos e o que eles representam dentro de um contexto está diretamente vinculado, segundo a perspectiva de Basil Bernstein (1996), na divisão social do trabalho, pois essas posições regulam o acesso a produção de códigos e a sua realização. Neste caso, o Estado, em parceria com a universidade, é responsável pela elaboração dos documentos e as formas de reprodução/produção das orientações, oficialmente legitimadas. Aos orientadores de estudos e professores alfabetizadores cabe o papel de recontextualizar essas mesmas orientações.

Há o contexto de produção da política e de sua implementação, conforme descrito na seção II, e, para cada um desses contextos, existem os sujeitos oficialmente designados para exercerem as funções que competem a cada processo de implementação. A distribuição das funções está, de acordo com a teoria de Basil Bernstein (1996), estritamente ligada a divisão social do trabalho, que estrutura princípios hierárquicos, que classifica/posiciona os sujeitos dentro de contextos específicos.

Essa organização dos sujeitos em grupos, o que autor vai chamar de categorias, só é possível devido as relações de comunicação e a circulação de códigos (restritos ou elaborados) produzidos pelas próprias categorias. Quanto mais complexas forem as atividades que o sujeito desenvolve dentro de uma categoria, na divisão social do trabalho, mais elaborados serão os códigos produzidos/reproduzidos por ele/pela categoria, quando menos complexas essas atividades, mais objetivos e diretos serão esses códigos (restritos). De qualquer forma, toda produção ou reprodução de códigos tem sua base nas categorias e nas práticas sociais.

Pode-se dizer então que os orientadores de estudo, professores alfabetizadores, formadores, coordenador local, instituição de ensino superior parceira representam categorias, pois pertencem a contextos distintos, com orientações e modos de realização diferentes dentro da estrutura do PNAIC. O que o compete ao coordenador geral da

instituição parceira e a posição que ocupa é bem diferente da função e posição do professor alfabetizador. O “lugar” que os sujeitos ocupam dentro da proposta do PNAIC vai indicar o tipo de orientação que receberão, que, por sua vez, vai influenciar também no modo de distribuição dessas orientações, pois

os agentes se tornam categorias especializadas da divisão social do trabalho e sua localização é fixa e, assim, intransferível, então as orientações se tornam especialidades de posição no interior da divisão social do trabalho (BERNSTEIN, 1996, p. 37).

Nessa perspectiva, olhando para a política, os orientadores estão na posição de transmissores e os professores na posição de adquirentes, pois há orientações específicas (códigos específicos) a serem recontextualizados a partir do discurso oficial (dominante). As relações que estabelecem podem estar na configuração “entre” ou “inter” categorias, entre orientador e professor ou entre orientador/orientador, professor/professor, como por exemplo. Essas relações também podem se caracterizar de forma vertical ou horizontal, vai depender do conjunto de elementos em comum entre elas, quando mais próximos, mais horizontais serão as relações estabelecidas.

Pensando nos sujeitos envolvidos com a formação pode-se dizer que a configuração dessas relações é predominantemente vertical, uma vez que cada segmento (categoria) tem uma função diferente na estrutura. Cabe a universidade com o coordenador geral e adjunto fazer proposições de como a política deve ser implementada, ao supervisor e coordenador local garantir os meios e acompanhar esse processo. É de responsabilidade dos formadores repassar o material para os orientadores de estudo; estes, por sua vez, têm a função de recontextualizar essas indicações aos alfabetizadores, que, podem incorporar, ou não, esses elementos em suas práticas pedagógicas, na recontextualização para seus alunos.

As funções de cada categoria vão indicar o grau de isolamento (de diferença ou similaridade) entre elas, ou seja, geram princípios que regulam as funções especializadas dentro do grupo e entre grupos, regulando, conseqüentemente, a divisão social do trabalho da produção/reprodução, na distribuição de poder. Para Bernstein (1996, p.42) “diferentes graus de isolamento entre categorias criam diferentes princípios das relações entre categorias”, o que o autor vai chamar de classificação, ou seja, quanto mais forte é o grau de isolamento entre categorias (produção/reprodução de códigos específicos, elaborados, complexos) mais forte será o princípio de classificação, quando o isolamento é fraco, o

princípio de classificação também é fraco (produção/reprodução de códigos restritos, objetivos).

O autor ainda insere mais um conceito que serve de análise para compreensão do PNAIC enquanto um código específico e as relações que são estabelecidas nos processos formativos para a recontextualização das orientações oficiais. Se a classificação corresponde as regras de reconhecimento das categorias, a localização, o posicionamento dos sujeitos nessas categorias/grupos, o enquadramento está relacionado às regras de realização, ou seja, das regras de interação/comunicação entre os sujeitos. Em relação aos princípios de comunicação não é possível aplicar a mesma lógica que é aplicada para a classificação (forte ou fraca) por exemplo, pois as formas de comunicação se dão em diferentes graus de intensidade, mas a maneira que Bernstein (1996) encontrou para compreender essa variação e como isso implica nas práticas realizadas pelos sujeitos é denominando-a de enquadramento.

Assim, as diferentes formas de enquadramento produzem diferentes práticas pedagógicas, variações ou mudanças na própria comunicação, na interpretação das orientações oficiais e seus diferentes textos, pois, segundo o autor “o enquadramento se refere ao princípio que regula as práticas comunicativas das relações sociais no interior da reprodução de recursos discursivos, isto é, entre transmissores e adquirentes” (BERNSTEIN, 1996, p. 59).

Por meio dessa base teórica, onde o PNAIC é entendido como um código específico para produção/reprodução de expectativas de uma categoria, o governo e seu discurso oficial, levando em consideração o que está explícito e implícito na proposta, a materialização desse código por meio dos documentos de base para formação dos professores, suas práticas pedagógicas, a função e papel que cada sujeito desempenha na implementação da política (classificação e enquadramento), auxilia no processo de compreensão do movimento de recontextualização realizada pelos orientadores de estudo e professores alfabetizadores.

A recontextualização pedagógica representa assim um conjunto de regras que formam um discurso pedagógico específico. Esse posicionamento pedagógico específico (“o que” e “como” deve ser realizado, transmitido/adquirido), em um determinado contexto, permeado pelas relações de poder (ligadas às regras distributivas de enquadramento e classificação, diante da divisão social do trabalho), estabelecem e explicitam critérios à prática pedagógica (regras de avaliação que orientam e regulam as

práticas pedagógicas específicas). Essas regras distributivas, recontextualizadoras e avaliativas vão ser denominadas por Bernstein (1996; 1998) de dispositivo pedagógico.

Esse aparelho pedagógico “estabelece a relação entre poder, conhecimento e consciência e, desta forma, constitui um instrumento crucial de reprodução cultural” (MORAIS; NEVES, 2007, p. 121), e é justamente em função disso que a formação de professores é tão cara ao Estado, pois investir em propostas formativas é fazer uso desse dispositivo pedagógico (discurso pedagógico de reprodução) a favor da manutenção das relações sociais e de classe. O professor é submetido a essas regras de distribuição, recontextualização e avaliação, a partir das orientações oficiais, interpreta esses códigos de forma que produz /reproduz diferentes códigos em sala de aula.

Nesse sentido, a transmissão/aquisição de competências específicas pelo professor, no campo do Estado sob influências internacionais, fica submetida à um discurso pedagógico oficial (DPO) que regulam e instruem o “como” e “o que” fazer. Contudo, nesse movimento de recontextualização do DPO há a possibilidade da mudança, pois o professor, no exercício de sua criticidade, pode alterar, de certo modo, a mensagem que está sendo passada. Isso não significa que cabe exclusivamente ao professor alterar a mensagem, tão pouco que, ao recontextualizá-la, conseguirá mudar a posição que ocupa, bem como a dos estudantes, dentro das relações de poder.

Para que essa mudança de posição aconteça é necessário um movimento de reconfiguração das posições a partir das relações que são estabelecidas entre as categorias, sendo que o conjunto de sujeitos que pertencem as categorias dominantes reforçam as “fronteiras” para manter sua dominação, por meio da produção/reprodução, regulação e distribuição de códigos especializados. As políticas educacionais é um exemplo de reforço às fronteiras, pois cria modelos, coloca o que é legítimo e o que não é. Em relação ao PNAIC, os movimentos de recontextualização pedagógica realizados pelos orientadores de estudo e professores alfabetizadores podem se caracterizar, como veremos na próxima seção, por movimentos de resistência, partindo da reflexão crítica dos professores em relação à proposta e seus materiais. Contudo, mesmo diante desses posicionamentos de não adesão, em muitos casos, dos referenciais e as sugestões metodológica, os professores são, de certa forma, induzidos a trabalhar sob a influência de outros mecanismos (códigos especializados), como por exemplo as bases curriculares e as avaliações sistêmicas.

A formação continuada proposta de Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, nessa perspectiva, seguiu um conjunto de orientações (DPO) para o trabalho

pautado nos direitos de aprendizagem dos estudantes, em atividades teórico-práticas que delineava “o que fazer” e o “como fazer” (discurso pedagógico de reprodução), por meio dos objetivos traçados nos materiais de referência (texto privilegiante), colocando os professores como recontextualizadores das orientações oficiais.

Toda a política do Pacto foi pensada olhando para o professor como sujeito em constante formação, que busca sua autonomia, que enfrenta situações complexas e está exposto aos mais diversos tipos de influências que envolvem seu trabalho. Diante disso, a formação é vista como um caminho possível e necessário para lidar com as demandas do cotidiano, no intuito de formar profissionais que, por sua vez, conseguirão ter práticas diferenciadas para atender as demandas do dia a dia, transformando contextos e situações, melhorando a qualidade da formação dos estudantes e, conseqüentemente, a própria educação e a aprendizagem na escola.

Ao considerar a formação continuada como atividade essencial ao trabalho docente, busca-se oferecer suporte à prática pedagógica, principalmente ao professor alfabetizador, a partir de situações que incentivem a problematização, a reflexão e a teorização, e que promovam a construção de conhecimento, como processo contínuo de formação profissional (BRASIL, 2015b, p. 52).

Desse modo, a proposta colocava a formação com um **processo contínuo**⁸⁰, de reflexão sobre a prática, de repensar procedimentos metodológicos e posturas docentes, com um suporte para a profissionalização, pois o professor vai construindo modos de vir a ser e de fazer de acordo com as demandas de sua realidade.

Outro pressuposto que se soma a esses está relacionado ao diálogo necessário entre **teoria e prática**. Nesse sentido, as orientações partem de situações do fazer docente, como avaliação, planejamento, relação professor/aluno, recursos pedagógicos, dentre outros elementos, para levantar discussões e problematizações sobre os temas pertinentes aos alfabetizadores. Esse movimento, de partir das questões de cotidiano, deveria dialogar com os temas e sugestões de leituras (para além dos encontros de formação), como também com as atividades sugeridas nos materiais impressos objetivando levar os alfabetizadores a refletirem e sustentarem teoricamente suas práticas.

A **reflexividade** é um conceito que aparece para que os professores recorram as suas práticas a fim de redimensioná-las, o movimento prática-teoria-prática, contudo não

⁸⁰ Destaques em negrito feitos pela pesquisadora.

foi apresentado de forma muito clara nos documentos os fundamentos teóricos que sustentam esse exercício, da reflexão crítica, como indicados por autores como Imbernón (2009; 2010; 2011) e Nóvoa (1992) em seus estudos.

Pode-se apontar, a partir dos referenciais do Pacto, que a concepção de formação continuada foi baseada no exercício de formar-se ao longo da atividade docente, caracterizada em alguns documentos como **aperfeiçoamento**, na perspectiva da **formação em serviço**. Para conseguir lidar com as características dos estudantes e dos contextos, além das demandas próprias do trabalho, é necessária uma busca constante por novos conhecimentos, estratégias didáticas e práticas inovadoras, discurso característico este enraizado à lógica neoliberal da internacionalização das políticas. Isso não quer dizer que o professor não tenha que buscar aprimorar seus conhecimentos e habilidades, mas há um conjunto específico de “competências” didáticas, de organização curricular, de avaliação, domínio de temas e conceitos a serem alcançados presentes nos documentos de orientação da proposta.

Outra característica do documento (do discurso oficial) no que se refere à concepção de formação docente, é a visão de que o profissional que estabelece sua própria **profissionalização**. Diante da adversidade que permeia seu trabalho, busca caminhos condizentes com suas necessidades procurando melhorar sua atuação, os processos de ensino e proporcionar aprendizagem aos alunos. Como afirma Imbernón (2009; 2010) o desenvolvimento profissional não é apenas de responsabilidade dos professores ou está embutido na sua formação, mas é um dos componentes que, em conjunto, influenciam no trabalho e no ensino. Nesse ponto é possível perceber o enfoque dado à figura do professor como que, exclusivamente, responsável pelo seu próprio processo de profissionalização e, para além disso, dos resultados que se espera dele diante do investimento em sua formação.

O professor, segundo os documentos orientadores da proposta, busca compreender suas limitações em relação ao conhecimento teórico, curricular e didático com o propósito de construir e **mobilizar saberes docentes**. Aparece novamente a ênfase dada ao profissional que se desenvolve ao longo da carreira, construindo uma forma de ser e estar na profissão. Apesar do PNAIC colocar a mobilização de vários agentes como corresponsáveis pela formação, ainda é dado um destaque ao sujeito professor, atrelado ao seu desempenho, que é, contraditoriamente, observado por meio dos resultados obtidos através das avaliações externas da aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, o PNAIC coloca o professor como também responsável pelo **desenvolvimento de sua autonomia** docente, deixando a sua disposição uma série de referenciais impressos e digitais para que possa fazer uso desses recursos em suas práticas pedagógicas. Mas, é importante evidenciar e problematizar que há indicações específicas no que corresponde a postura didática, organização dos conteúdos escolares e as avaliações externas que, muitas vezes, condiciona o trabalho docente com o foco nos resultados.

Ao mesmo tempo que coloca o professor nessa condição de “condutor” do seus processos formativos, no movimento de busca por respostas às situações do cotidiano, dos dilemas enfrentados, das dificuldades a serem superadas, para construção da sua **identidade profissional**, o documento aponta esse elemento como parte indissociável da formação continuada e que “a construção da identidade não se dá de forma individual, solitária, mas na articulação com os demais profissionais da escola: gestores, coordenadores pedagógicos e entre os próprios professores” (PNAIC, 2015a, p. 54), ou seja, pelo **trabalho colaborativo**.

Isso também fica um pouco contraditório, pois, na estrutura das formações há momentos de trocas entre os pares, mas entre sujeitos específicos, aqueles que participam do PNAIC, excluindo os demais agentes que atuam no ambiente escolar. Segundo Imbernón (2009, p42-43) “a formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudanças do contexto, de gestão e de relações de poder entre os professores”, pois, se não houver um trabalho envolvendo todos da escola a um objetivo único, as ações passam a ser isoladas e o trabalho docente individualizado. Pelo modelo implementado pelo PNAIC, as ações foram direcionadas apenas ao grupo de alfabetizadores, deixando o trabalho compartilhado apenas como um exercício desse grupo nos encontros de formação. Outro elemento que faz pensar sobre essa afirmação da necessidade do trabalho coletivo nas orientações oficiais é que não houve um acompanhamento do trabalho dos alfabetizadores *in loco*, ou seja, dentro das salas de aula. A escola, nessa estrutura pensada para a formação, virou um laboratório de experimentação dos alfabetizadores, para que os resultados fossem compartilhados nos encontros de formação, fora dela.

Assim, os termos destacados representam princípios pelos quais a proposta do PNAIC se estrutura, no sentido de ter a prática como ponto de partida e de chegada da formação e o professor como pesquisador da própria atuação docente. Ação esta que possibilita o exercício da reflexividade, a construção e mobilização de novos saberes, leva

a constituição da identidade profissional, da autonomia, colabora com o desenvolvimento profissional, socialização e trabalho colaborativo, sendo os objetivos da proposta.

Algumas falhas já são detectadas na própria estrutura do PNAIC e nos seus referenciais como, por exemplo, o destaque dado ao professor e sua atuação, algo que soa positivo nas descrições postas nos materiais, mas que, de certo modo, coloca a responsabilidade do desenvolvimento profissional ao próprio professor, além da melhoria dos índices de alfabetização das crianças no país. Não é discutido, por exemplo, outros elementos que interferem no trabalho docente e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes de ordem social, política e econômica, como se a questão do método ou da postura docente fossem sanar essas variações e desigualdades. Outra questão é a ênfase ao trabalho coletivo e colaborativo sendo que a formação previa momentos de trocas entre alfabetizadores nos encontros presenciais, não há um acompanhamento desses profissionais no contexto onde atuam.

Das descrições e análises sobre a concepção de formação continuada dos professores, parte-se para análise do conjunto de materiais elaborados pela política, ou seja, do discurso pedagógico oficial (orientações elaboradas) materializado em textos privilegiantes (BERNSTEIN, 1996). As ações do PNAIC foram baseadas em documentos específicos que colocam “o que” e o “como” fazer em cada ano de sua implementação, dividida em temas como: alfabetização em Língua Portuguesa em 2013; Alfabetização Matemática em 2014; Inclusão e Interdisciplinaridade em 2015, que serão descritos na sequência⁸¹.

3. Materiais dos ciclos formativos e orientações ao trabalho docente

Para compreender o processo de formação, bem como quais assuntos pertencem a cada ano, os materiais descritos na sequência proporcionam uma visão dos principais objetivos e princípios que envolvem a proposta do Pacto. São destacados os temas para cada ano que a política foi implementada, o conhecimento didático que o professor precisa ter para o processo de alfabetização, as formas de organização dos conteúdos

⁸¹ Além desses materiais impressos e distribuídos aos professores alfabetizadores, outros recursos foram alinhados com a política do PNAIC a fim de garantir um suporte ao trabalho docente, tais como: livros didáticos direcionados ao ciclo de alfabetização com manuais aos professores pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), acervo literário e obras pedagógicas enviadas às escolas por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)

escolares e posturas metodológicas esperadas do professor, além da metodologia/dinâmica utilizada nos processos de formação.

3.1 Materiais do primeiro ciclo de formação - Língua Portuguesa⁸²

Para formação desse ano as estratégias foram articuladas estabelecendo a relação entre diferentes áreas com a Linguagem, no intuito de propor atividade de estudo, planejamento e socialização de práticas docentes, divididos em três blocos específicos que se complementam. Há um conjunto de orientações próprias para o 1º ano do Ensino Fundamental, que está denominado de “Ano 01”, outra para o 2º ano, “Ano 02”, e outra para o terceiro ano, “Ano 03”. Cada um possui 8 cadernos, que juntos totalizam 24 referenciais contendo orientações para o trabalho docente na alfabetização em Língua Portuguesa. Além desses materiais também foi elaborado um caderno de apresentação da proposta, um sobre avaliação, um para Educação Especial, oito para Educação no campo e um com orientações sobre a Formação, estruturados da seguinte maneira:

Quadro 20 – Carga horária e temas de formação 2013

Unidade	Horas	Ano	Título do Caderno
01	12 horas	01	Currículo na alfabetização: concepções e princípios
		02	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem
		03	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
		Ed. Campo	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo
02	8 horas	01	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa
		02	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
		03	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
		Ed. Campo	Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade
03	8 horas	01	A aprendizagem do ensino de escrita alfabética
		02	A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
		03	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
		Ed. Campo	Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo

⁸² Imagem com as capas do conjunto de cadernos desse ciclo formativo estão no Apêndice 7, página 233.

04	12 horas	01	Ludicidade na sala de aula
		02	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
		03	Vamos brincar de reinventar histórias
		Ed. Campo	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo
05	12 horas	01	Os diferentes textos em salas de alfabetização
		02	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
		03	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
		Ed. Campo	O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas
06	12 horas	01	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento; projetos didáticos e sequências didáticas
		02	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
		03	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
		Ed. Campo	Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento
07	8 horas	01	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
		02	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
		03	A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades
		Ed. Campo	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida
08	8 horas	01	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem
		02	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças
		03	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização
		Ed. Campo	Organizando a ação didática em escolas do campo

Fonte: BRASIL, 2012b, p. 24-25.

Todos os cadernos trazem exemplos de atividades, sugestões de leitura para aprofundamento dos temas, alguns possuem descritivos dos direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa para o trabalho com leitura, escrita e oralidade para cada ano, bem como as orientações à atividade docente, divididas em três aspectos: introduzir – I, aprofundar – A, consolidar – C.

Para garantir o direito de aprendizagem o professor precisa trabalhar em uma perceptiva que valorize as potencialidades e a heterogeneidade dos estudantes (BRASIL, 2012b). As orientações prescritas nos cadernos dos três anos trabalham com os mesmos

temas, incluindo alguns aspectos e ampliando as discussões de um ano para o outro. Desse modo, a formação dos alfabetizadores foi direcionada à introdução de assuntos a serem trabalhados no 1º ano do Ensino Fundamental, o desenvolvimento destes no 2º ano e a sua consolidação no 3º ano. No último ano os cadernos trazem elementos com maior grau de complexidade e demanda o desenvolvimento de habilidades pelos estudantes, de um lado, e um planejamento mais elaborado e sistematizado pelo professor, de outro.

Ao analisar o primeiro caderno dos três anos (01, 02 e 03) é possível perceber a ênfase dada a alfabetização dentro da perspectiva do letramento, a função social que a linguagem exerce nos mais diversos contextos e como os estudantes precisam se apropriar disso. Há uma valorização do currículo e do ciclo de alfabetização, de como o professores devem se organizar para atender as especificidades que possam surgir no processo de alfabetização, além de insistir na discussão sobre os direitos de aprendizagem para o ensino, para a consolidação da leitura e da escrita, acrescentando a avaliação como instrumento indispensável à prática pedagógica e ao monitoramento da aprendizagem (BRASIL, 2012c; 2012k; 2012s).

O segundo caderno (do Ano 01, 02 e 03) tem como tema o planejamento como ferramenta essencial para organização do trabalho docente, da sistematização das atividades, da criação de um ambiente alfabetizador onde as crianças possam se familiarizar com a proposta e compreender a importância da literatura, o aprofundamento das discussões sobre os conhecimentos de alfabetização, dentro da perspectiva do letramento, a descrição dos materiais e recursos distribuídos pelo Ministério da Educação direcionados ao ciclo de alfabetização para uso docente, como recurso pedagógico (BRASIL, 2012d; 2012l; 2012t).

A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética é tema do terceiro caderno (do Ano 01, 02, 03), onde propõe reflexões sobre a organização do SEA, os processos pelos quais os estudantes passam para aprendê-la, alternativas didáticas e a necessidade de se trabalhar determinadas habilidades. Também apresenta aos professores uma contextualização teórica sobre SEA na perspectiva da Psicogênese da Escrita, discutindo sobre a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e o desenvolvimento da consciência fonológica, bem como as relações entre som e grafia. Há também nesse material, no caderno do Ano 02 e 03, orientações específicas para a sistematização de regras, grupos de letras e correspondentes sonoros, por meio de sugestão de atividades, materiais fornecidos pelo MEC, jogos e leituras (BRASIL, 2012e; 2012m; 2012u).

O caderno 4 (do Ano 01, 02 e 03) potencializa o trabalho por meio de atividades lúdicas, colocando a importância disso no planejamento e na rotina do professor, defendendo a ideia de que todas as crianças têm o direito ao brincar, independente de restrições físicas, intelectuais, sensoriais ou quaisquer outros fatores. Para isso é importante que o professor reconheça o jogo como recurso pedagógico para o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; que organize as atividades e a proposta mediante os objetivos traçados para cada ano; desenvolva estratégias para incluir crianças com dificuldades de aprendizagem, deficiência auditiva, visual, motora, etc.; conheça e utilize os diversos materiais didáticos distribuídos pelo MEC (BRASIL, 2012g). Esses cadernos colocam que, por meio das brincadeiras, os estudantes se envolvem, dialogam, expõem seus sentimentos, conhecem e aprendem sobre mundo que os cercam (BRASIL, 2012f; 2012n; 2012v).

Ainda dando ênfase à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, o caderno 5 (do Ano 01, 02 e 03) insere outros eixos importantes para o processo de alfabetização: leitura, produção de textos e oralidade. Diante disso, sugere que o professor trabalhe dialogando com as demais áreas do conhecimento com o propósito de ampliar as possibilidades de contato das crianças com outras formas, tempos e espaços, onde a escrita aparece para desenvolver a “capacidade de produção e compreensão de textos de gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2012g, p. 5). Esses cadernos reforçam o trabalho com leitura, produção de texto e oralidade, para desenvolver a capacidade de produção e compreensão dos mais variados gêneros textuais (BRASIL, 2012g; 2012o; 2012w).

O caderno 6 (Ano 01, 02 e 03) traz novamente para formação o tema de planejamento, adensando as orientações sobre projetos didáticos e sequências didáticas, para o constante exercício de reflexão sobre as propostas com o intuito de trabalhar os diferentes componentes curriculares. Ou seja, nesses cadernos, é reforçada a necessidade de um planejamento que contemple as diferentes áreas do saber para o processo de alfabetização. Para isso o professor precisa aprofundar os conhecimentos sobre currículo nos anos iniciais; sobre direitos de aprendizagem; sobre o ciclo de alfabetização; sobre alfabetização na perspectiva do letramento; que saiba planejar agrupando esse conjunto de premissas agregando conteúdos de diversas áreas; conheça os recursos disponibilizados pelo Ministério da Educação e compreenda a importância da avaliação em todo o processo. Planeje e integre saberes, experiências, projetos e sequências didáticas. Também é colocado a importância de se desenvolver e trabalhar a linguagem

oral e escrita, para apropriação de conhecimentos de diferentes áreas (BRASIL, 2012h; 2012p; 2012x),

A heterogeneidade no processo de alfabetização é tema do caderno 7 (Ano 01, 02 e 03). Esses cadernos levantam questões para se pensar as diferentes formas que diferentes sujeitos, no caso estudantes em processo de aprender ler e escrever, na perspectiva do letramento, passam. Para isso orienta o trabalho docente para o exercício de refletir constantemente sobre os instrumentos, estratégias e posturas metodológicas utilizadas em sala de aula/escola. Aponta a necessidade de conhecer e possuir diferentes recursos para atender as mais diversas situações do cotidiano, aprofunda em temas como: heterogeneidade e direitos de aprendizagem, diferentes percursos dos estudantes; planejamento e trabalho docente. Propõe ainda o exercício de análise de recursos didáticos e a melhor forma de utilizá-los (BRASIL, 2012i; 2012q; 2012y).

O último caderno, 8 (Ano 01, 02 e 03), apresenta a relação entre avaliação, organização do trabalho docente e a importância do registro para o processo de ensino e aprendizagem. Discute também a questão do ciclo de alfabetização e progressão escolar, mostrando algumas experiências, por meio de relatos, de atividades de planejamento e avaliação como importantes formas de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes (BRASIL, 2012j; 2012r; 2012z). Aprofunda em temas sobre progressão e continuidade da aprendizagem, a reflexão sobre a prática do professor alfabetizador, registro e organização dos saberes e experiências. Retoma todos os documentos anteriores para reafirmar a necessidade de um trabalho que garanta os direitos de aprendizagem, o ensino diversificado, reflexivo e prazeroso. (BRASIL, 2012r, p. 5).

Analisando os 24 referenciais do primeiro ciclo de formação disponibilizados pelo Pacto é possível elencar os principais temas trabalhados, a metodologia presente no processo, os conhecimentos didáticos necessários para o desenvolvimento da proposta e as formas de organização do conteúdo.

Nesse primeiro ano de formação do PNAIC as principais ações estavam pautadas na orientação para atuação docente no ciclo de alfabetização (“o que” e “como fazer”) e a apresentação da proposta formativa (estrutura e metodologia de trabalho), com a intenção de direcionar o trabalho para a nova configuração do Ensino Fundamental de Nove Anos, planejar ações baseadas nos resultados do IDEB e melhorar o desempenho dos estudantes nos exames, além de fomentar e ampliar a oferta de cursos de formação continuada.

Os principais **temas** que aparecem nos cadernos são: alfabetização dentro da perspectiva do letramento, direitos da aprendizagem, apropriação do Sistema de Escrita Alfabética pelos estudantes, desenvolvimento da consciência fonológica, avaliação, currículo, trabalho docente, planejamento e interdisciplinaridade. Esse conjunto de temas foram indicações basilares para que os professores pudessem se debruçar sobre eles, buscando estudos e pesquisas, de modo a ampliar e aplicar esses conhecimentos em suas práticas pedagógicas.

Em relação aos **conhecimentos no campo da didática**, os documentos apontam que o professor precisa sistematizar o tempo pensando em cada etapa do ciclo de alfabetização, organizar o planejamento contemplando as diversas áreas, fazer avaliação diagnóstica para conduzir as ações e o planejamento docente, registrar os processos de aquisição da leitura, da escrita e realizar intervenções pedagógicas.

Diante desses encaminhamentos, propõem formas de **organização dos conteúdos escolares e posturas metodológicas** a fim de atender aos objetivos e os direitos de aprendizagem estipulados em cada ano do ciclo de alfabetização. Assim, é indicado os professores que conheçam e utilizem os materiais e recursos distribuídos pelo Ministério da Educação⁸³ em relação a alfabetização, usem jogos como recurso pedagógico, utilizem a metodologia de resolução de problemas, atividades que contemplem diferentes gêneros textuais orais e escritos, que criem o hábito de realizar atividades permanentes para desenvolver a leitura, produção de textos e oralidade, elaborem projetos que abarquem os diferentes componentes curriculares, organizem o trabalho diante dos níveis heterogêneos de conhecimento dos estudantes em relação ao Sistema de Escrita Alfabética, a sistematização de regras, grupos de letras e correspondentes sonoros.

Assim, a formação continuada teve como aporte metodológico o exercício da reflexão docente como ponto de partida para estruturação do planejamento e a mudança de práticas pedagógicas. Para isso, contou com encontros presenciais, simulações didáticas, estudos individuais (baseados em textos sugeridos nos encontros de formação), aplicação de atividades, sequências didáticas e formas de organização dos estudantes, dos conteúdos e do próprio espaço físico (sugeridos pelos documentos), como também a

⁸³ Há dois grandes programas de distribuição de materiais pelo governo federal: Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Contudo, as instituições parceiras, as secretarias municipais e estaduais também produzem e distribuem documentos orientadores ao trabalho docente.

postagem das vivências experienciadas na plataforma virtual de monitoramento do PNAIC.

3.2 Materiais do segundo ciclo de formação - Matemática⁸⁴

A orientação para formação dos professores alfabetizadores no ano de 2014 foi voltada para Matemática. Esse acervo é composto por oito cadernos, abordando diferentes áreas dentro desse campo, divididos da seguinte forma: 1º) Iniciando a conversa; 2º) Aprofundando o tema; 3º) Compartilhando; 4º) Para saber mais; 5º) Sugestão de atividades para os encontros em Grupos e 6º) Atividades para casa e escola⁸⁵.

Além disso, somava-se a esse conjunto um livro de encartes para montagem de atividades e jogos, um sobre jogos na alfabetização matemática, um com orientações específicas para professores que atuam em escolas do campo, outro sobre educação inclusiva e um caderno de apresentação de toda proposta.

De acordo com o caderno de Apresentação o professor tem um papel central no processo de ensino e aprendizagem, visto como aquele que está em constante formação e não um mero reprodutor de métodos e técnicas (PNAIC, 2014a, p. 10), para isso, é necessário a prática reflexiva, a constituição da identidade profissional, a socialização, engajamento e colaboração, tidos como princípios para formação de 2014.

A reflexão aparece como um exercício de reflexividade, de trazer para discussão teórica a prática cotidiana e, ao mesmo tempo, levar para essa prática uma fundamentação teórica, no sentido de um pensar/repensar e um fazer/refazer sobre a atuação docente. Para o segundo princípio, a constituição da identidade profissional, o documento esclarece que esse é um processo de forma-se professor ao longo da carreira, necessário revisitar as práticas e memórias para construir novas possibilidades de atuação.

O terceiro princípio buscou a criação e fortalecimento de vínculos entre os professores, para momentos de trocas de experiências e discussão em grupo de questões do dia a dia, sobre seus dilemas, dificuldades e conquistas. Esse compartilhar de ideias e práticas é uma das formas que os professores se sentem acolhidos pelos pares, de maneira que conseguem enfrentar determinadas situações no coletivo e não isoladamente.

⁸⁴ Imagem com as capas do conjunto de cadernos desse ciclo formativo estão no Apêndice 8, página 235.

⁸⁵ A proposta do PNAIC orientava algumas atividades extras após os encontros presenciais, como: leituras de textos para posterior discussão no grupo, análise de material didático, desenvolvimento de atividades na sala de aula, apresentação dos registros e relatos aos pares, além da aplicação de avaliações para o acompanhamento da aprendizagem.

O comprometimento em aprimorar o fazer docente é outro princípio estabelecido nesse caderno, o que a proposta evidencia é a necessidade de procurar caminhos possíveis para enfrentar a complexidade que envolve esse fazer, ou seja, de que o profissional precisa considerar uma série de fatos diante dos impasses e desafios existentes na profissão. Para isso é preciso que haja a superação de práticas cristalizadas, no sentido de refletir que não existe um meio, uma metodologia, uma proposta didática para alcançar os objetivos, pelo contrário, é importante que novas possibilidades sejam incorporadas e exercidas, de fato, em sala de aula.

Ao se comprometer em buscar novas possibilidades, os professores mostram-se disponíveis a conhecer outras formas de atuação, que podem auxiliá-los no processo de ensino e aprendizagem com seus alunos. Contudo, se não houver um engajamento e insistência essas práticas logo são abandonadas.

A colaboração aparece como último princípio que sustenta a proposta do PNAIC nos cadernos de Alfabetização Matemática. Para além da socialização dos conhecimentos e práticas, busca-se o apoio e fortalecimento de um grupo, onde todos possam cooperar com o crescimento e desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos, “por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento” (PNAIC, 2014a, p. 11)

A formação do ano de 2014 foi distribuída da seguinte forma:

Quadro 21 - Carga horária e temas de formação 2014

Unidade	Horas	Título do Caderno
01	08 horas	Organização do Trabalho Pedagógico
02	08 horas	Quantificação, Registros e Agrupamentos
03	12 horas	Construção do Sistema de Numeração Decimal
04	12 horas	Operações na Resolução de Problemas
05	12 horas	Geometria
06	12 horas	Grandezas e Medidas
07	08 horas	Educação Estatística
08	08 horas	Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber

Fonte: BRASIL, 2014a, p. 12.

Para esse conjunto de unidades, como assim é chamado no documento, a formação possui carga horária de 80 horas para os professores alfabetizadores, divididas em dez meses, sendo operacionalizada com o auxílio das universidades parceiras e coordenadores locais, somadas as atividades extraclasse, dedicadas à Alfabetização Matemática e estudos em Linguagem, totalizando 160 horas.

Já para os orientadores de estudo a carga horária total foi de 200 horas, divididas em encontros presenciais de formação ao longo do ano de 40 horas, 4 seminários de 32 horas cada, seminário final de 24 horas e atividades extras de 8 horas.

Os principais **temas** e conceitos trabalhados nesse conjunto de materiais disponibilizados para a formação do PNAIC no ano de 2014 foram: prática reflexiva, identidade profissional, desenvolvimento profissional, reflexividade, fortalecimento de vínculos, trabalho coletivo e Direitos de Aprendizagem em Matemática. A todo momento é sugerido que o professor reflita sobre suas práticas pedagógicas de modo que possa construir saberes com seus alunos e com seus pares. Apesar de aparecer em destaque esse exercício da reflexão, o trabalho continuou muito pautado no professor como responsável pelo seu desenvolvimento profissional, como aconteceu no ano anterior, nas formações de 2013.

Em termos de **conhecimentos didáticos** o professor deveria desenvolver flexibilidade didática, no sentido de criar comunidades de aprendizagem, realizar avaliações processuais e contínuas, adequar recursos, ferramentas e propostas pedagógicas com a realidade dos estudantes, estruturando um planejamento bem elaborado.

Nessa perspectiva os materiais também passam aos professores orientações de como organizar os **conteúdos e posturas metodológicas** ao longo dos três anos do ciclo de alfabetização, por meio do trabalho pontual e processual para que haja a compreensão do sistema de numeração e suas formas de registro, atividades sequenciais que incentivem os alunos a descobrirem, elaborarem e problematizarem elementos corriqueiros do dia a dia, a organização da aula com a apresentação dos conteúdos, organização do espaço físico, entrega de produções escritas, atividades extraclasse, estruturação de atividades orais e escritas de sequências numéricas ascendentes e descendentes, o trabalho com diversas formas para explorar, comparar, elaborar valores e escritas numéricas, atividades com jogos, resolução de problemas etc.

A formação para o ano de 2014 em alfabetização matemática também se pautou, como recurso metodológico, no exercício da reflexão docente sobre as práticas

pedagógicas. Os professores alfabetizadores continuaram trocando experiências com seus pares nos encontros de formação, local que serviu para compartilhar as atividades e estratégias didáticas aplicadas em seus contextos. Paralelo a isso, o estudo individual e as postagens no ambiente virtual aconteciam com a regularidade necessária e estipulada pelos orientadores de estudos, baseados nas orientações da política e da própria IES parceira.

3.3 Materiais do terceiro ciclo de formação - Inclusão e Interdisciplinaridade⁸⁶

Para o último ciclo de formações que aconteceram pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em 2015, os materiais foram pensados para auxiliar na organização do trabalho docente tendo como base a inclusão e interdisciplinaridade. Assim, o Ministério da Educação elaborou dez cadernos para os alfabetizadores, além de um de apresentação da proposta, um caderno de estudo a ser utilizados nos encontros de formação e um caderno para gestores escolares e equipe pedagógica das secretarias de educação;

Para a formação do ano de 2015 os referenciais do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa ampliaram o estudo para outras áreas do conhecimento, propondo um trabalho integrado, na perspectiva da educação integral no ciclo inicial do Ensino Fundamental (BRASIL, 2015a).

Nesse sentido, esse conjunto de referenciais pretendia ampliar a percepção da alfabetização dentro de interdisciplinaridade. São dez unidades, relativas a dez meses de formação pautados em cinco princípios: currículo inclusivo; integração entre os componentes curriculares; organização do trabalho pedagógico; seleção e discussão de temáticas fundantes em cada área de conhecimento e alfabetização e letramento (BRASIL, 2015a, p. 32).

De acordo com esse ciclo formativo, pensar dentro de uma perspectiva de currículo inclusivo é potencializar as possibilidades de interação e integração entre os sujeitos, é ter como pressuposto que,

Pela interdisciplinaridade reafirma-se o papel do professor como profissional comprometido, capaz de tomar atitudes diante dos fatos e situações problematizadoras do cotidiano escolar, e, principalmente, de interagir no

⁸⁶ Imagem com as capas do conjunto de cadernos desse ciclo formativo estão no Apêndice 9, página 236.

sentido de contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2015a, p. 55).

Segue a mesma estrutura dos cadernos para formação e 2013 e 2014, a saber: 1º) Iniciando a conversa; 2º) Aprofundando o tema; 3º) Compartilhando; 4º) Para saber mais; 5º) Sugestão de atividades para os encontros em Grupos e 6º) Atividades para casa e escola.

A carga horária referente aos encontros presenciais dessa formação para os professores alfabetizadores era de 80 horas, somadas mais 16 horas de seminário inicial, 24 horas de seminário final e 40 horas de atividades extras. No total a formação de 2015 do PNAIC equivaleu a 160 horas anuais (BRASIL, 2015a, p. 42). O quadro 22 mostra a divisão dos temas por encontro e a carga horária correspondente:

Quadro 22 – Carga horária e temas da formação 2015

Unidade	Horas	Título do Caderno
01	08 horas	Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização
02	08 horas	A criança no ciclo de alfabetização
03	08 horas	Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização
04	08 horas	A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização
05	08 horas	Organização da ação docente: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização
06	08 horas	Organização da ação docente: a Arte no ciclo de alfabetização
07	08 horas	Organização da ação docente: Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento
08	08 horas	Organização da ação docente: Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização
09	08 horas	Organização da ação docente: Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização
10	08 horas	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: integrando saberes

Fonte: BRASIL, 2015a, p. 30.

Os orientadores de estudo passaram por uma formação dividida em 1 seminário inicial de 40 horas, 4 encontros de 24 horas com os formadores da universidade parceira, 24 horas de seminário final e 40 horas de atividades extras, totalizando uma carga horária anual é de 200 horas.

Os **temas** em destaque para essa edição do PNAIC foram: currículo, avaliação, ciclo de alfabetização, educação inclusiva, educação no campo, diversidade linguística, Ensino Fundamental de Nove Anos, infância e educação, cultura escrita, afetividade, interdisciplinaridade, oralidade e escrita, alfabetização na perspectiva do letramento, direito de aprendizagem, gêneros discursivos, linguagens artísticas, ensino de ciências, história, geografia e alfabetização matemática .

Esse conjunto de materiais de orientação aos professores alfabetizadores apontaram determinados **conhecimentos pedagógicos** como essenciais para colocar a proposta em prática, tais como: planejar ações, estabelecer critérios para adotar os recursos pedagógicos; conhecer e explorar diferentes recursos didáticos; realizar avaliações processuais e contínuas, estabelecer ferramentas e propostas pedagógicas de acordo com realidade dos estudantes.

Para **organização dos conteúdos e posturas metodológicas** a proposta orienta para elaboração de experimentos nas aulas de ciências, levantamento de hipóteses, construção de caminhos de investigação, correlação entre ciência e tecnologia, desenvolver atividades para colaborar na construção da identidade dos sujeitos e o pensar os fatos historicamente, utilizar diversas linguagens artísticas para o ensino de Arte e para valorização da expressão pelos alunos, usar a literatura como um meio que favoreça a interdisciplinaridade, propor atividades que os levem a pensar o espaço como socialmente construído, na relação entre natureza e a cultura.

A perspectiva metodológica da formação continuou seguindo as mesmas bases dos anos anteriores, com encontros presenciais para discussão e compartilhamento das experiências dos professores alfabetizadores na sala de aula. Ou seja, após cada encontro, temas sugeridos pelos orientadores de estudo e a leitura de alguns dos referenciais, os professores voltavam para sua sala de aula e aplicavam as atividades com os estudantes. O registro disso era dialogado nos encontros presenciais e postados no ambiente virtual.

Importante ressaltar que a formação voltada par Organização do Trabalho Pedagógico na Perspectiva da Inclusão de da Interdisciplinaridade, do ano de 2015, não aconteceu conforme descrito acima no município de Poços de Caldas. Apesar de ter uma sistematização para os encontros e delineamentos para o processo, em função de mudanças no cenário político e econômico no país a formação sofreu diretamente os reflexos disso⁸⁷. Não houve encontros conforme aponta o documento, essa formação

⁸⁷ No cenário econômico do ano de 2015 alguns aspectos se destacam como: aumento do dólar, desvalorização do real, queda no preço do petróleo, queda da produção das indústrias, desemprego e

iniciou no segundo semestre de 2015, para ser retomada no primeiro semestre de 2016. Contudo, ainda sem uma resposta do governo federal, a coordenadora local suspendeu as atividades. Apenas no segundo semestre de 2016, nos meses de novembro e dezembro, que os encontros retornaram, o que evidencia a descontinuidade da implementação e efetividade das políticas no campo da educação (DOURADO, 2007). Muitos materiais e pouco tempo, isso caracterizou o PNAIC nesse terceiro ciclo de formação na perspectiva das professoras e orientadoras colaboradoras desse estudo.

Diante da descrição e análises realizadas nos materiais dos três anos no que diz respeito aos temas/conceitos trabalhados, dos conhecimentos no campo da didática esperados do professor, das orientações sobre a organização dos conteúdos e posturas metodológicas, foi possível sintetizar as ações no quadro a seguir:

Quadro 23- Principais temas que compõem os cadernos do PNAIC

Cadernos de Português	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alfabetização dentro da perspectiva do letramento; ▪ Importância do ciclo de alfabetização; ▪ Valorização da diversidade no ciclo de alfabetização; ▪ Práticas inclusivas no processo de alfabetização; ▪ Currículo; ▪ Ensino Fundamental de Nove Anos; ▪ Direitos da aprendizagem; ▪ Planejamento; ▪ Atividades reflexivas, problematizadoras, significativas e interdisciplinares; ▪ Prática reflexiva (reflexividade); ▪ Socialização, engajamento e colaboração; ▪ Desenvolvimento profissional; ▪ Importância do registro para o processo de ensino e aprendizagem; ▪ Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética; ▪ Importância da reflexão fonológica para apropriação e consolidação de grafemas e fonemas; ▪ Ensino da ortografia; ▪ Importância do brincar nos processos de ensino e aprendizagem; ▪ Alfabetizar por meio de jogos e brincadeiras; ▪ Leitura, produção de textos e oralidade; ▪ Diálogo com as diferentes áreas do conhecimento; ▪ Avaliação
-----------------------	--

aumento da inflação. No campo político se inicia as investigações dos esquemas de corrupção (operação Lava Jato) e o processo de impeachment de Dilma Vana Rousseff, por movimentações inapropriadas de fundos de orçamentos do governo brasileiro.

Cadernos de Matemática	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prática reflexiva (reflexividade); ▪ Constituição da identidade profissional; ▪ Socialização, engajamento e colaboração; ▪ Desenvolvimento profissional; ▪ Comunidade de aprendizagem; ▪ Direitos de Aprendizagem; ▪ Currículo; ▪ Ensino Fundamental de Nove Anos; ▪ Organização do Trabalho Pedagógico; ▪ Quantificação, registros e agrupamentos; ▪ Construção do Sistema de Numeração Decimal; ▪ Operações na Resolução de Problemas; ▪ Geometria; ▪ Grandezas e Medidas; ▪ Educação Estatística; ▪ Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber. ▪ Avaliação
Trabalho Pedagógico na Perspectiva da Inclusão e da Interdisciplinaridade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade; ▪ Ciclo de alfabetização; ▪ Direitos da Aprendizagem; ▪ Fortalecendo as identidades sociais e individuais; ▪ Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização; ▪ Organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização; ▪ Organização da ação docente; ▪ Socialização, engajamento e colaboração; ▪ Desenvolvimento profissional; ▪ Oralidade, a leitura e a escrita; ▪ Arte no ciclo de alfabetização; ▪ Alfabetização matemática na perspectiva do letramento; ▪ Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização; ▪ Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização; ▪ Alfabetização dentro da perspectiva do letramento; ▪ Lúdico nos espaços e tempos escolares; ▪ Ensino Fundamental de Nove Anos; ▪ Afetividade no processo de ensino e aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Alguns temas permaneceram ao longo dos três anos da implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, aspectos que se “amarram” a outras políticas voltadas para estruturação e funcionamento da Educação Básica a serem implementadas, também, por meio dos cursos de formação continuada dos professores. Temas como Ensino Fundamental de Nove Anos, Currículo, Direitos de Aprendizagem e Avaliação são elementos identificados em todos os referenciais, além da alfabetização na perspectiva do letramento.

A reflexão sobre o fazer docente passa a ser orientada por meio do exercício da flexibilidade, de modo que a prática se torna o ponto de partida e de chegada dos processos formativos. Somando-se a isso o trabalho coletivo e colaborativo é uma das

posturas esperadas dos professores nesse processo de reflexão sobre o próprio trabalho, objetivando que estes possam buscar o seu desenvolvimento profissional ao mesmo tempo que contribuem para melhoria da Educação. Apesar de ser citada em todos os materiais, a interdisciplinaridade entra com mais intensidade no terceiro ano, apontando as diversas áreas do conhecimento e como o professor pode trabalhar para alcançar os objetivos de aprendizagem. Ainda na proposta de 2015, aparecem as tecnologias digitais de informação e comunicação como um recurso para auxiliar na atividade docente e nos processos de aquisição da leitura e da escrita.

Todos os materiais, que serviram de base para a estruturar o trabalho docente, descritos ao longo dessa seção não foram necessariamente utilizados pelos professores alfabetizadores nesse estudo, muitos tiveram contato com eles por meio dos encontros de presenciais de formação, outros nem isso.

Vela destacar que os materiais foram enviados às secretarias municipais e, posteriormente, distribuídos entre os professores, contudo, houve demora para que esse acervo chegasse. O atraso na entrega fez com que os orientadores de estudo trabalhassem apenas com o que dispunham, baseado nas orientações que foram disponibilizadas através dos encontros de formação com a universidade parceira.

Sem os materiais basilares do Pacto para conduzir a formação, outros foram utilizados, alterando um pouco os temas dos encontros. Quando todo acervo chegou as sequências didáticas indicadas nos referenciais do PNAIC não ganharam tanto espaço e não foram trabalhadas em sua totalidade, pois outros suportes estavam sendo utilizados. Outro dado importante para a não utilização dos cadernos se deu ao fato que a formação de 2015 foi extremamente comprometida pela reestruturação política, cortes orçamentários e atrasos para o início dos momentos presenciais de formação⁸⁸.

De modo geral, os materiais do PNAIC no município de Poços de Caldas se configuraram como apêndices ao longo da formação e não suportes, como deveria ser sua função, pois os professores respaldavam suas práticas baseados nos encontros presenciais, a partir dos relatos de experiências dos pares. Esses e outros aspectos são apontados na seção IV a seguir, onde é possível perceber como as orientadoras de estudos e professoras alfabetizadoras compreenderam e recontextualizaram o discurso pedagógico oficial de formação continuada presentes no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

⁸⁸ O Brasil enfrentou a redução do seu crescimento econômico e vivenciou o maior período de recessão da história entre 2015 e 2016. Além disso, no campo político, o ano de 2016 foi marcado pelo impeachment da ex-presidente Dilma Vana Rousseff.

Seção IV – Professores alfabetizadores e orientadores: percepções sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Nessa seção serão apresentados alguns elementos que permitem analisar a recontextualização pedagógica, partindo da teoria de Basil Bernstein (1996), para compreender o movimento de formação proposto pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, passando pelas orientadoras e chegando às professoras alfabetizadoras. Assim, os elementos apresentados buscam esclarecer, primeiro, como foi a formação oferecida pela universidade parceira, na perspectiva das orientadoras. Em um segundo momento, como estas reestruturaram a proposta e recontextualizaram para as alfabetizadoras, e, por último, como as professoras compreenderam a formação.

Foram elencadas algumas frentes de análises para o tratamento dos dados, como a **dinâmica da formação**, levando em consideração os processos formativos de ambos os grupos como dois momentos distintos, contudo semelhantes pelos conteúdos propostos pela política; os **materiais de base utilizados pelo PNAIC** e as relações que estabeleceram com eles; as impressões delas no que diz respeito a **proposta formativa**; e a **concepção de formação continuada** que orientadoras e professoras construíram após o término das formações.

Diante disso, foi utilizado um modelo analítico para discussão dos quatro aspectos com a finalidade de mostrar as relações/interações que foram estabelecidas entre os participantes e entre eles e o Pacto. O modelo adotado foi construído por Basil Bernstein (1996, p. 275) e complementado, a partir dos estudos sobre a própria teoria do autor, por Morais e Neves (2007, p. 121). Algumas alterações foram necessárias para abordagem dessa pesquisa, nesse sentido foram agrupados elementos, tanto do modelo elaborado por Bernstein, quanto pelas pesquisadoras ⁸⁹.

Todas as análises dessa seção estão direcionadas para compreensão dos processos pelos quais uma política de formação continuada, elaborada pelo Estado, chega até os professores. Nessa perspectiva o modelo teórico de Bernstein (1996) permite que os elementos presentes nos diferentes contextos, grupos, códigos e suas modalidades sejam descritos e explicitados por meio da recontextualização pedagógica. Trazer à tona esses elementos, estabelecendo ligações entre saberes docentes, formação e políticas

⁸⁹ Modelo apresentado por meio da Figura 1, localizado na página 50, da Seção I desse texto.

educacionais, é evidenciar os diferentes princípios, dominantes e dominados, aos quais diferentes grupos são/estão submetidos.

Segundo Bernstein (1996; 1971), o Estado elabora um discurso pedagógico oficial (DPO) baseado em princípios dominantes, sob influência de elementos do campo da economia, do campo de controle simbólico e do campo internacional. Esses princípios representam as intenções de determinados grupos que procuram manter as posições que ocupam, dentro da perspectiva da divisão social do trabalho. Assim, esse mesmo grupo, ou grupos, trabalha(m) em função de ditar as regras que estabelecem as fronteiras entre as categorias, produzindo códigos específicos que legitimam maneiras de viver em sociedade e, conseqüentemente, as desigualdades sociais e culturais presentes nela.

O discurso pedagógico oficial é uma maneira de cristalizar e difundir um pensamento dominante, que envolve uma série de outros princípios que foram condensados por meio de um código específico, o próprio DPO. Este discurso, segundo o autor, passa por uma recontextualização para se transformar em discurso pedagógico de reprodução. Isso significa que, as instituições oficialmente legitimadas pelo Estado para reproduzir/produzir esses princípios de categorias/grupos dominantes, compreendem esses elementos e os transpõem na forma de textos que privilegiam determinadas orientações a serem inseridas nos mais diversos contextos.

Assim, do primeiro contexto de produção de códigos elaborados pelo Estado, voltado para os interesses e princípios de grupos que detém o capital econômico e cultural (discurso pedagógico oficial), há uma recolocação desse mesmo discurso em outro contexto (instituições oficiais) que o transforma em discurso pedagógico de reprodução. Importante colocar que a cada recontextualização há perdas e acréscimos ao discurso que está posto, e é justamente por causa desses movimentos que os grupos dominantes insistem em dominar e controlar os códigos produzidos e reproduzidos nesses vários contextos.

A recontextualização pedagógica, bem como os diferentes agentes e seus contextos, por possuírem características específicas, vão ressignificando os textos privilegiantes. Uma vez feito isso, muito do DPO se assenta nesses locais, mas é possível notar também resistência em relação a ele, sejam ações conscientes ou, até mesmo, inconscientes realizadas pelos sujeitos pertencentes aos diferentes grupos.

Essas resistências podem ser transpostas, como por exemplo, a não adesão às orientações oficiais, adesão parcial ou até mesmo uma posição contra ao que é posto. Ao utilizar o termo resistência nesse texto equivale a dizer que os profissionais ligados à

educação resistem de maneiras distintas aos mecanismos de gestão, orientação e monitoramento implementados pelo Estado.

Assim, tendo como base esse modelo analítico, as reflexões que seguem sobre os dados coletado, agrupados em quatro frentes de análises, estão baseadas nessa perspectiva da distribuição do discurso pedagógico nos mais diferentes contextos.

1. Dinâmica da formação

Pela estrutura do PNAIC as instituições parceiras são responsáveis por repassar a proposta elaborada pelo governo federal, conforme descrito na seção III desse texto, aos orientadores. A Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) conduziu os processos formativos na região do Sul de Minas, contando com a representação de 142 municípios, sendo Poços de Caldas o Polo desses encontros.

Neste caso, a instituição parceira recontextualizou as orientações oficiais, materializadas no conjunto de cadernos basilares da política (texto privilegiante), houve a relocação desses textos, do discurso pedagógico oficial (DPO) em discurso pedagógico de reprodução. A instituição parceira representa o segundo campo recontextualizador, dentro da teoria de Bernstein (1975; 1996), na qual sua posição, agentes e práticas se detém no movimento de (re)colocar os referenciais produzidos pelos órgãos oficiais (contexto primário) aos professores alfabetizadores (contexto secundário).

Nesse movimento de interpretação e repasse dos códigos são incorporados aos textos novos elementos, dando a eles aspectos diferentes daqueles que possuíam inicialmente, pois sofrem simplificações, reduções e seleções de modo que esses referenciais são reposicionados e refocalizados. Denominado como princípio de descontextualização, sua função “regula o novo posicionamento ideológico do texto em seu processo de relocação em um ou mais níveis do campo de reprodução” (BERNSTEIN, 1996, p. 91-92).

Quando o autor menciona os níveis do campo, pensando na educação, está se referindo aos níveis da Educação Básica. Para Bernstein (1996) todo DPO que circula no campo da educação institucionalizada (na escola, por exemplo), envolve, pelo menos, dois contextos: os produtores de códigos elaborados (contexto primário) e os reprodutores desses códigos (contexto secundário). Nessa linha as alfabetizadoras se encaixam dentro do nível do campo da reprodução e as orientadoras pertencem a outro campo que não é nem o primeiro (responsável pela produção do saber/conhecimentos) nem no segundo

(níveis da educação, que o autor vai chamar de pré-escola, primário, secundário e terciário), mas sim num terceiro contexto que estrutura um campo ou subconjunto de campo.

Os agentes da universidade parceira (coordenador geral, adjunto, supervisor e formador) e as orientadoras de estudos que participaram do PNAIC, se enquadram nesse subconjunto, pois fizeram com que os conhecimentos produzidos no campo primário cheguem ao secundário por meio da recontextualização pedagógica. Esses textos basilares da política, uma vez situados em um campo, passam por uma modificação e um reposicionamento diante de um processo pedagógico ao público ao qual se destinam.

É importante colocar que as universidades ou instituições equivalentes que atuam na produção de novos conhecimentos/códigos (contexto primário), exercem também a função de recontextualizadoras dos próprios conhecimentos que produzem ou produzidos por outros (no caso o próprio Estado). A UFOP nesse modelo de análise, atua tanto na produção do conhecimento, como também é reprodutora do discurso pedagógico no que diz respeito ao Pacto.

Assim, para que Estado transfira seus interesses, o discurso oficial, ao campo da educação pela via da formação continuada de professores, ele utiliza um dispositivo pedagógico (BERNSTEIN, 1996) que vai estabelecer o que é transmitido como conhecimento educacional, ou seja, o Estado regula a produção, reprodução e circulação das orientações pedagógicas por meio das regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação (MORAIS; NEVES, 2007).

É importante acrescentar que a educação está baseada em orientações elaboradas, sujeita às influências de princípios dominantes que “selecionam/limitam as práticas organizacionais, discursivas, relacionais e as práticas de transmissão, isto é, os valores de classificação e enquadramento e, portanto, os códigos dominantes” (BERNSTEIN, 1996, p. 64). Assim, ao olhar para o PNAIC é importante ter em mente que ele representa a materialização, um modo de realização do discurso pedagógico oficial e que, por meio da recontextualização desse discurso (nos encontros de formação e nos materiais – texto privilegiante), é possível passar/repassar princípios dominantes de diferentes campos (de ordem econômica ou de controle simbólico) ligados a uma conjuntura internacional.

O Estado, nesse sentido, vai operar na produção, reprodução e transformação da cultura por meio do discurso pedagógico, que, diante da sua gramática intrínseca, vai inferir regras distributivas, regras contextualizadoras e regras de avaliação. As regras distributivas vão colocar o pensável e o impensável e suas respectivas práticas nos

diferentes grupos, conduzidas por agentes especializados. Desse modo elas direcionam “o que” a “quem” sob diferentes circunstâncias, regulando e legitimando o discurso, formas de consciência, o conhecimento e a própria distribuição do poder. As regras de contextualização, reguladas também pelas regras de distribuição, vão constituir o discurso pedagógico específico, “o que” e o “como” os discursos devem ser transmitidos/adquiridos. A avaliação é a base fundante de todo discurso pedagógico, pois ela vai direcionar as regras de recontextualização, as práticas específicas. Nesse sentido o Estado vai trabalhar para direcionar o pensável e o impensável, exercendo ainda “controle sobre aqueles que podem pensá-lo” (BERNSTEIN, 1996, p. 257).

Diante disso, existe o contexto da criação do Pacto enquanto política (campo do Estado), da geração e recontextualização do DPO, transformando-o em discurso de reprodução para ser repassado ao campo recontextualizador, sofrendo influências de diferente grupos nessa transmissão por meio da dimensão estrutural (classificação) que envolvem os espaços, agências e sujeitos, e da dimensão interacional (enquadramento), com as regras hierárquicas e de comunicação, além, é claro, sujeito também às próprias regras intrínsecas do discurso pedagógico.

Em primeiro lugar, é necessário identificar o tipo de relação que as orientadoras estabeleceram com os formadores em seus processos formativos, para, posteriormente compreender “como” e “o que” recontextualizaram, diante das orientações/discursos pedagógicos de reprodução, às professoras alfabetizadoras. Ao pensar na “posição” que formadores e orientadores ocupam dentro da estrutura do PNAIC, pode-se inferir que a classificação entre ambos é considerada forte, pois suas funções estão bem definidas diante da categoria que representam, além da responsabilidade que as competem. Por mais que tenham um objetivo em comum (repassar as orientações do Pacto), seu “lugar” no campo da política está bem definido, a categoria que representam possui princípios que produzem/reproduzem características/códigos específicos nesses contextos, definindo-as e as distinguindo. O grau da diferença entre elas (função/posição) estabelece as fronteiras entre ambas.

As regras de realização que foram definidas a elas de “como” implementar a política, também estão bem estabelecidas, de modo que o enquadramento se torna forte diante da hierarquia e das relações interativas que estabelecem para a recontextualização das orientações oficiais. As indicações prescritas nos referenciais (o “que” e o “como” fazer) definem os temas trabalhados na formação, a duração dos encontros, a avaliação

daquilo que é esperado das orientadoras ao final do percurso e, acima de tudo, o propósito visível da política.

A partir dessas considerações sobre a relação estabelecida entre transmissores (formadores da universidade) e adquirentes (orientadoras de estudo), alguns aspectos podem ser evidenciados por meio dos relatos obtidos nas entrevistas semiestruturadas realizadas. Foi perguntado às orientadoras quais as impressões que tiveram sobre a dinâmica da formação que receberam da IES parceira, os pontos que julgaram positivos e/ou negativos desse processo.

Para a orientadora Lina “alguns encontros se tornaram maçantes pelo aprofundamento teórico. A gente precisava de mais espaço de discussão” (Entrevista orientadora Lina, 05/04/17). Compartilhar os saberes é uma importante estratégia que proporciona o desenvolvimento profissional e a construção de novos saberes pelos professores, são nesses encontros que os profissionais tem a oportunidade de conhecer novas realidades e dialogar sobre as melhores opções de conduzir um encontro, pensando na diversidade de possibilidades e de realidades que envolvem os professores e os processos de alfabetização. A própria política coloca a importância desses momentos para construção de saberes docentes, contudo, a prioridade assumida pelos formadores foi o repasse de conhecimentos científicos em detrimento das questões práticas, o que evidencia e reforça a postura hierárquica nessa relação de interação entre eles. Quanto maior for o compassamento das orientações repassadas num dado período estipulado por uma categoria, mais forte será a classificação e o enquadramento entre elas (BERNSTEIN, 1996), nesse caso entre formadores e orientadoras.

Outro aspecto que pode ser notado é a sobreposição dos conhecimentos científicos em detrimento dos conhecimentos práticos. Historicamente, na divisão social do trabalho e no campo da educação, cabe à universidade elaborar os conhecimentos e aos professores reproduzi-los. Os orientadores, na condição de cursistas no PNAIC, também foram submetidos no último ciclo de formação a essa condição, de repassarem e aplicarem em seus contextos esses conhecimentos oficialmente legitimados.

Além de manter a hierarquia entre os produtores e os executores dos saberes ligados à docência, acrescenta-se a essa discussão a não valorização dos conhecimentos experienciais produzidos na prática. Os saberes docentes não se restringem apenas àqueles que são produzidos pelas instituições no contexto primário, mas se originam a partir de uma séries de elementos, incluindo a própria prática docente que, ao entrarem

em confluência, produzem um saber que é próprio dos professores, reflexo de sua atuação na carreira (TARDIF, 2010).

O que pode ser percebido nessa etapa da recontextualização da proposta do PNAIC às orientadoras de estudo é a priorização das bases teóricas em detrimento dos aspectos práticos, desvalorizando, de certo modo, seus saberes. Além disso, o ritmo acentuado de sequenciamento e compassamento, estipulado pelos formadores, comprometeu as possibilidades de compartilhamento de vivências e aprofundamentos teóricos entre os diferentes grupos que fizeram parte dessa etapa da implementação da política.

Outra orientadora fez as mesmas considerações sobre a dinâmica da formação,

Na formação era o tempo todo só teoria e vai indo cansa, você dispersa. Achei que em muitos momentos foram maçantes, porque era muita teoria de uma vez só. Tanto é que teve momentos que parávamos, íamos respirar um pouco, eu reli todo o material, a gente tinha que reler todo o material de novo antes do encontro [de repasse para professores alfabetizadores]. Acho que é bom isso também, é válido, mas se os encontros fossem menores, se pudesse distribuir entre teoria e prática, como já fizeram antes, funcionaria melhor (Entrevista orientadora Helena, 18/04/2017).

Além das formações se pautarem nos aspectos teóricos e não práticos, os encontros foram mudando ao longo do tempo, “no começo, uma semana de formação, de segunda a sexta, depois essa formação diminuiu” (Entrevista orientadora Capitu, 30/03/17). O tempo reservado para a formação das orientadoras foi reduzido, sem, contudo, alterar a estrutura ou o planejamento previsto em relação aos temas a serem trabalhados pela universidade. Toda a proposta formativa foi reestruturada no ano de 2016, com esse dado somado às falas das orientadoras, é possível perceber a descontinuidade da política, aspecto levantado por Saviani (2008a) e Dourado (2007), quando colocam que um dos maiores problemas no que se refere às políticas educacionais, e isso se estende àquelas voltadas para formação continuada dos profissionais que nela atuam, é a suspensão ou ruptura de uma proposta por outra. Essa mudança do PNAIC reflete os interesses de grupos que vão assumindo as lideranças e, conseqüentemente, colocando novas metas e objetivos, ou seja, vão estruturando e legitimando novas orientações e discursos pedagógicos.

Ao analisar esses relatos e perceber que o tempo se tornou um elemento que interferiu na produção/reprodução de conhecimentos e saberes aos orientadores, limitando a exploração e reflexão de temas, é um tanto quanto contraditório, pois os referenciais do PNAIC colocam a necessidade das trocas entre os pares com o propósito

de que os professores possam construir saberes a partir do compartilhamento de suas vivências, por meio do trabalho coletivo.

Imbernón (2009) aponta a necessidade de repensar a formação dos formadores para que possam ser colaboradores e potencializadores na formação continuada de professores, tornando-a mais flexível e mais próxima da realidade escolar. Fazendo com que visitem e teorizem suas práticas, não o inverso, as teorias sendo assentadas no fazer docente por meio de infinitas sugestões metodológicas. Nesse sentido as orientadoras poderiam ter carregado certas fragilidades para a formação dos alfabetizadores, uma vez que foram submetidos a um modelo formativo pautado fortemente na teoria em detrimento dos saberes práticos, sem passar pelo exercício da reflexão sobre os temas e sobre sua própria postura enquanto formadora.

É necessário rever esses modelos que privilegiam o domínio de conhecimentos científicos e técnicas pedagógicas, por propostas que estabeleçam e valorizem o intercâmbio entre os saberes teóricos, práticos, curriculares e experienciais de modo que os participantes possam tornar-se também coautores e produtores dos conhecimentos no campo da educação (IMBERNÓN, 2009; TARDIF, 2010). Esse dado obtido pelos dois relatos aponta que pouco se avança nas políticas de formação continuada de professores, (IMBERNÓN; 2009), de modo que é necessário abandonar antigos modelos que já se mostraram obsoletos de formação continuada, que se pautam na perspectiva da atualização, fruto de políticas neoconservadoras, para serem realmente momentos proveitosos de trocas, construção e descobertas, permitindo outras formas de ensinar, aprender e se organizar (IMBERNÓN, 2010; 2011)

Ainda olhando para a forma como a política foi organizada, a carga horária de formação que as orientadoras foram submetidas foi maior que a dos professores alfabetizadores. O aligeiramento na formação, nesse sentido, reduziu ainda mais o tempo destinado aos encontros. Somou-se a isso, outro fator observado por Capitu,

Tínhamos que ir para os encontros com o material lido, nem todas as orientadoras pegavam o material e liam [...] e, outra coisa que acontecia, a própria UFOP não mandava o material com antecedência. Eles vinham, mostravam o material e, depois que o curso acabava, eles mandavam (Entrevista orientadora Capitu, 30/03/17).

O primeiro ponto levantado pela orientadora está relacionado ao envolvimento das cursistas com a formação, um aspecto que pode ser problematizado diante da relação entre o excesso de teoria e o empenho das orientadoras nos encontros. Não realizar as leituras

é um reflexo da mudança sofrida pela política e do aligeiramento da formação realizado pela universidade, que pode representar também uma resistência ao modelo de formação que coloca hierarquicamente os processos, de cima para baixo, estipula as regras, como o tempo e os conhecimentos a serem repassados. Nesse caso, a quantidade de materiais e concepções teóricas foram maiores que o período formativo estabelecido, em função disso, as orientadoras foram submetidas a uma intensa exposição a um repertório teórico diverso sem o exercício da reflexão, do diálogo e sua contextualização.

Como o conteúdo era enviado posteriormente, os dilemas e dúvidas das orientadoras ficavam em segundo plano, sua função era de repassar, recontextualizar, o material nos municípios de origem. A troca de experiência e a reestruturação da proposta aconteceria nos próprios municípios. Uma perda enorme, pensando no Sul de Minas Gerais, onde o encontro com 142 localidades diferentes poderia ter enriquecido as posturas das orientadoras e suas práticas, pois o intercâmbio entre pares representa “uma nova maneira de pensar e organizar as formações nas diversas regiões” (IMBERNÓN, 2009, p. 108).

Diante dessa configuração pela qual as orientadoras foram submetidas (aligeiramento da proposta, menos encontros sem reduzir o número de referenciais para estudo, encontros predominantemente teóricos, poucos momentos práticos e de trocas de experiências, além da quebra da sequência da formação), elas criaram uma dinâmica enquanto grupo no município de Poços de Caldas.

A nossa dinâmica de organização era assim, a gente terminava o curso, enquanto cursistas, recebíamos a formação da UFOP, depois nós passamos uma tarde para estruturar o nosso encontro. Isso para não ficar uma coisa muito diferente da outra. É claro cada orientadora tem sua personalidade, em função disso os encontros não ficavam iguais, mas a gente procurava fazer um **planejamento conjunto em cima do material** da UFOP. Por que isso? Nós tínhamos menos tempo do que a gente teve para ser formado, assim nós **tínhamos que enxugar mais ainda** (Entrevista orientadora Capitu, 30/03/17).

Aqui nas nossas formações sempre nos reuníamos antes para **definir o que seria trabalhado**. Todos os encontros eram feitos da seguinte maneira, um feedback do encontro anterior, do encontro passado o que ficou o que não ficou, se precisava voltar, depois o que seria abordado no dia e, por fim, o “para casa” (Entrevista orientadora Lina, 05/04/17).

Nos excertos⁹⁰ é possível levantar importantes pontos para discussão de como se deu a organização delas enquanto grupo, a definição do que seria repassado ou não em

⁹⁰ As palavras em negrito são destaques da pesquisadora.

função do tempo e a dinâmica que estabeleceriam nos encontros com os professores alfabetizadores. Antes de apontar esses elementos, é necessário considerar que, dentro do modelo analítico da teórica de Basil Bernstein (1996), base para as reflexões desses processos formativos, há uma troca na configuração das relações. As orientadoras de estudos passam da condição de adquirentes dos textos recontextualizados para transmissoras desses mesmos textos/discurso pedagógicos. Agora sua função é levar para as alfabetizadoras aquilo que construíram em relação às orientações do PNAIC.

Voltando as reflexões sobre os relatos das duas orientadoras, Capitu e Lina, a recontextualização pedagógica carrega elementos próprios do grupo, que privilegia determinados saberes em função dos outros, de acordo com seus referenciais e escolhas. Nesse sentido, quando as orientadoras se reúnem para repensarem sobre seus processos formativos e repassarem o que foi trabalhado, acontece uma transformação daquilo que está presente nos referenciais de base do PNAIC. Há uma descontextualização do texto presente nos materiais para uma posterior recontextualização, ou seja, ele é deslocado para depois ser recolocado aos alfabetizadores (BERNSTAIN, 1996). Quando esse movimento acontece o texto passa por uma mudança em relação a si mesmo, pois são reposicionados e refocalizados.

As orientadoras ressignificam esses materiais e aquilo que obtiveram nos seus processos formativos, adicionando elementos nesse reposicionamento. Isso implica em transformar os conhecimentos produzidos no campo da educação (contexto primário) em saberes acessíveis, transpondo-os para o campo da prática pedagógica dos professores (contexto secundário). É importante deixar claro que os alfabetizadores podem fazer, e fazem, essa leitura/releitura dos textos oficiais, contudo, o que está sendo colocado nessas análises é a função específica que cada sujeito desempenha na estrutura da política.

Desse modo, a preocupação das orientadoras de estudo estava relacionada a quantidade de material de base da política e o pouco tempo destinado ao seu estudo, reflexão e discussão. Nesse momento formativo, entre orientadoras e alfabetizadoras, também aparece o mesmo dilema que apareceu anteriormente, entre formadores da universidade e orientadoras de estudo: o tempo limitado para as formações. Com um olhar mais detalhado sobre a proposta já é possível detectar essa fragilidade, pois os materiais sugerem ações pedagógicas, habilidades e competências ao professor, construídas a partir da reflexividade e problematização em grupo de aspectos do cotidiano escolar, que, na edição do ano de 2015, repercutiu numa perspectiva totalmente diferente daquela prescrita nos referenciais. No discurso pedagógico reprodutor há indicações de momentos

reservados para estudos, reflexão, construção coletiva de saberes e ações, mas que, na realidade, as formações representaram o aligeiramento desses processos, até mesmo uma supressão desses aspectos, priorizando os conhecimentos teóricos em detrimento dos saberes práticos.

A proposta do PNAIC, como se pode perceber, carregou em todos os níveis de sua estrutura essa inconsistência, pois ao mesmo tempo que se posicionou a favor de uma formação reflexiva, para o desenvolvimento profissional, trabalho colaborativo e autonomia docente, apresentando uma série de suportes e orientações, reduziu o tempo, o que comprometeu esse exercício.

De todo modo, o tempo foi um fator limitador para trabalhar com profundidade todos os referenciais,

Os nossos momentos com elas [professoras alfabetizadoras] não são muitos. O tempo não é suficiente para passar toda a teoria necessária, **tem que reduzir** e ao mesmo tempo oferecer o caminho para elas buscarem [...] Dessa forma, nós temos que **compactar** mesmo tudo isso, **passar o que é essencial**, a gente tenta peneirar mesmo aquilo que vai vigorar na prática e aquilo que elas podem estar buscando em um outro momento (Entrevista orientadora Sofia, 04/04/2017).

No ano de 2015 e 2016, que ficamos faz não faz, vai ter não vai ter, esse tempo ainda ficou mais apertado. O problema era o tempo mesmo, **pouco tempo para muito material** (Entrevista orientadora Capitu, 30/03/17).

A questão do tempo e o volume de informações a serem repassadas se tornou realmente um grande dilema para esse grupo ao longo dos ciclos de formação, principalmente no último ano. É possível perceber nesses excertos as escolhas feitas pelas orientadoras para conseguirem trabalhar o que julgaram ser importante. O exercício de “reduzir”, “compactar”, “passar o essencial” aumentou a responsabilidade que assumiram com a formação das alfabetizadoras, pois suas escolhas foram baseadas nos conhecimentos e saberes do contexto escolar (condições de trabalho dos professores, perfil da rede municipal, da comunidade, exigências no sistema, principais dificuldades dos estudantes, dos professores, questões sobre alfabetização e letramento), somados ao envolvimento e andamento do grupo nos encontros de formação. Essas posturas mostram as características próprias do contexto recontextualizador e as regras intrínsecas presente nas categorias.

Nesse movimento de recontextualização pedagógica das orientações oficiais é possível perceber o deslocamento do texto privilegiante, com suas prescrições, e seu recolocar num dado contexto de acordo com as regras daquelas categorias

(orientadoras/professoras), das relações interativas entre elas e dos saberes/códigos produzidos/reproduzidas por elas. Diante disso, pode-se dizer que as regras de classificação entre as duas categorias permanecem forte, porém, as regras de enquadramento são mais flexíveis, mais fracas. Essa configuração se explica pelo fato de as orientadoras pertencerem a um campo diferente das professoras, daquilo que representam e da posição que ocupam na estrutura do PNAIC, mas suas ações estão voltadas para as regras de realização mais flexíveis, como, por exemplo, no sequenciamento e compassamento das formações. A preocupação das orientadoras não era com a quantidade de referenciais que precisavam ser trabalhados num dado período, mas sim com os assuntos que, de fato, fariam sentido para as professoras alfabetizadoras em suas práticas pedagógicas, diante da complexidade dos contextos escolares em que atuam.

Cada orientadora possui uma identidade profissional, baseada na trajetória pessoal, escolar, da graduação e dos saberes que foi construindo ao longo da carreira docente, principalmente aqueles voltados para alfabetização e letramento. Muitos encontros se pautaram, de acordo com os depoimentos, nas experiências que as orientadoras levavam para discussão e para problematização, isso somava-se as experiências dos professores alfabetizadores, com o objetivo de “criar espaços de participação, reflexão e formação” (IMBERNÓN, 2011, p. 15). Isso tornava o processo rico no que corresponde ao compartilhamento das experiências, como veremos mais a frente nos depoimentos.

Apesar dos intervenientes que fizeram parte dos processos formativos das orientadoras de estudo, elas fizeram leituras/releituras dos momentos pelos quais foram submetidas e recontextualizaram as orientações do PNAIC, seguindo o planejamento que estabeleceram, estruturando os encontros com os temas estipulados pela proposta e que tiveram contato com a equipe de formadores da instituição parceira, adequando às necessidades locais. Esse movimento da política não para por aí, é só o meio do processo, as orientadoras recontextualizaram o discurso pedagógico oficial às professoras alfabetizadoras que, por sua vez, interpretaram e recolocaram os textos privilegiados da proposta em seus contextos.

No início era mais teórico e depois tinha aulas expositivas sobre o assunto, depois tinha uma tarefa para fazer em casa, veio a parte prática. Nós professoras **aplicávamos essa tarefa em sala de aula** e no próximo módulo a gente **levava para socializar** com outras professoras (Entrevista alfabetizadora Carolina, 17/05/17).

Sempre depois do encontro nós tínhamos um “para casa”. Era a proposta que nós estávamos conversando naquele dia e levava para desenvolver com a turma, depois trazia o registro das atividades, **fotos que comprovassem isso**. Nos encontros tinha o momento de feedback e apresentação de algumas para que víssemos como eram os projetos (Entrevista alfabetizadora Clarice, 14/09/17).

Carolina e Clarice relataram, na mesma linha que foi descrito pelas orientadoras, como foram os encontros de formação, diante do planejamento do trabalho de recontextualização pedagógica das orientações oficiais, seguindo parcialmente as coordenadas da instituição parceira e da própria política, pois, optaram, enquanto grupo, em propor estratégias diferentes das quais foram submetidas. Apesar das orientadoras relatarem que tiveram uma formação mais teórica do que prática elas mesclaram isso quando passaram de cursistas a formadoras, deixando espaços nos encontros para o diálogo e troca de experiências. Nesse ponto já é possível perceber como elas mudaram o formato, julgando que seria necessário ter o que não tiveram em seus encontros, a construção no coletivo de saberes docentes, no sentido de tornar a formação um espaço de “descoberta da teoria”, para “ordená-la, fundamentá-la, revê-la e construí-la” (IMBERNÓN, 2009, p.107).

As palavras em negrito destacam pontos importantes nos relatos das professoras alfabetizadoras, quando questionadas, por meio da entrevista semiestruturada, sobre a influência que a proposta exerceu em suas práticas pedagógicas. Uma das ações da formação era a “aplicação de atividades” em sala de aula, discutidas e sugeridas nos materiais do PNAIC que, no encontro seguinte, essas experiências eram socializadas e, para além disso, “comprovadas”. Esse registro era compartilhado no grupo por aqueles que tinham interesse em fazê-lo, mas deveriam ser postados por todos os professores no ambiente virtual de suporte a formação.

O Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), foi uma plataforma de acompanhamento das formações. Todos os envolvidos no Pacto tiveram acesso ao sistema e conseguiam avaliar a proposta e seu desenvolvimento. Assim a universidade acompanha e avalia o trabalho dos formadores, que por sua vez acompanha o trabalho do coordenador local e orientadores, os orientadores são avaliados pelo coordenador local, pelos formadores e, também, pelos professores alfabetizadores e, estes últimos, são acompanhados pelo coordenador local e avaliados pelos orientadores. O

sistema possuía três frentes: frequência, atividades realizadas (postadas) e monitoramento⁹¹.

A questão da bolsa foi um item incluído nos instrumentos de coleta de dados desse estudo, mas não foi um dado tão relevante para os participantes diante de outros que apareceram com mais frequência. Para duas orientadoras e duas professoras entrevistadas foi um importante incentivo para a participação, aspecto que envolveu mais profissionais, como uma forma de valorização profissional. Contudo, as outras orientadoras e alfabetizadoras não tiveram a mesma percepção, para Helena e Capitu (orientadoras) o incentivo financeiro agregou professores que participaram única e exclusivamente em função do benefício, deixando de se dedicar aos momentos de discussão no grupo e ao estudo, apenas cumprindo as atividades que foram acompanhadas pelo sistema de monitoramento do governo federal.

Um outro dado que sugere uma fragilidade na proposta, inclusive que já apareceu, foi o atraso dos materiais que serviram de base para o encontro. No relato de uma orientadora (Capitu) isso já apareceu, agora o mesmo ponto é levantado na fala da professora Adélia

[..] eu senti falta, de repente, de **receber o material antes**, poder ler antes da aula que, no meu ponto de vista, é importante. Quando você lê o texto antes tem chance de aproveitar melhor a aula, do que ter a aula e o texto só depois. Então era isso que achava falho [...] (Entrevista alfabetizadora Adélia, 13/09/17).

No movimento da política alguns detalhes falhos na formação com as orientadoras de estudo seguiram o percurso e apresentaram-se também na formação dos alfabetizadores no município. Não receber o material antes era emblemático, pois comprometia a participação no encontro. Aconteceu o mesmo com as orientadoras, ambos os grupos vão para os encontros e se deparam com o tema que irão discutir e desenvolver ao longo do dia, para só depois aprofundar em leituras. Algumas professoras conseguiam realizar essas atividades fora dos encontros de formação, outras já não tinham esse tempo livre. Segundo a orientadora Capitu, era perceptível as professoras que conseguiam fazer leituras extras daquelas que não faziam, na realidade eram poucas, de acordo com seu depoimento.

⁹¹O recebimento do benefício (bolsas) estava diretamente ligado a frequência nos encontros presenciais e acesso na plataforma.

O acúmulo de trabalho nos quais os professores são submetidos, como, por exemplo, elaboração do planejamento, correções de provas, reuniões com pais, pares, supervisão, trabalho burocrático, busca por atividades mais interessantes ao grupo de estudantes com o qual atua, elaboração de planos de ação para aqueles com dificuldades de aprendizagem, confecção e adaptação de material etc., podem ser reflexos das “não leituras” e aprofundamentos extra formação. Todos esses exemplos citados envolvem o trabalho docente, envolve também em inferir uma série de saberes para a ordenação e ação dos professores (TARDIF, 2010; TARDIF; LESSARD, 2014a; 2014b). Se os encontros mantivessem sua frequência ou se houvessem mais momentos disponíveis para estudo e a reflexão seria ideal para atender esses dilemas levantados pelas orientadoras e, também, pelas alfabetizadoras.

Uma maneira encontrada pelas orientadoras para amenizar um pouco a quantidade de leituras extras foi, dentro da dinâmica estabelecida, incorporar momentos destinados ao trabalho de criação de materiais para serem aplicados na sala de aula. Os professores se reuniam e uma das atividades era pensar estratégias didáticas diante de uma situação cotidiana. Assim:

A gente montava materiais e usava em sala de aula, então a caixa era temática, todas as sugestões a gente foi colocando em uma caixa, levava para os encontros e descrevia como que foi o trabalho em sala. Então **havia um acompanhamento**, isso era muito bacana (Entrevista alfabetizadora Adélia, 13/09/17).

Dentro da estrutura do PNAIC o acompanhamento do trabalho era realizado pelo SIMEC, ou seja, pela frequência das postagens de algumas atividades no ambiente e a frequência nos encontros presenciais. Não havia, por parte das orientadoras, um trabalho de acompanhamento *in loco*, nas escolas aonde as alfabetizadoras atuavam. O contato era por meio de relatos de suas vivências. As quatro orientadoras colocaram que esse foi um aspecto falho da política, a participação delas no ambiente de trabalho das professoras seria importante para ter acesso de perto aos seus dilemas.

Os relatos sobre a prática são necessários e se fizeram presentes em todos os momentos da formação, mas estar com o professor e acompanhar sua prática pedagógica de perto é outra questão. Imbernón (2011, p.17) coloca a importância da formação “na instituição educativa”, como um elemento indispensável para a construção de conhecimentos pelo professor, uma vez que essa iniciativa o coloca diante de suas reais necessidades. O compartilhamento de situações desafiadoras pelos professores no grande

grupo, nos encontros, é um exercício importante que foi realizado no PNAIC, contudo nem todos tinham a chance de relatar suas experiências, uma vez que não havia tempo hábil para isso diante do cronograma a seguir.

Além da falta de tempo para o compartilhamento das experiências por todas as alfabetizadoras, outra situação era corriqueira nos encontros presenciais que restringia, ainda mais, o número de relatos, segundo Cora,

Às vezes demorava um pouco em **tema que nem era tão pertinente** assim, gastava-se um tempo muito grande porque as pessoas empolgavam e elas também querem falar dos problemas delas. Às vezes gastava um tempo maior com aquilo que talvez não fosse tão importante para o cronograma que ela [orientadora] tinha que seguir, tinha que dar uma corrida para poder fechar (Entrevista alfabetizadora Cora, 12/07/17).

Essa realidade poderia ter sido diferente se houvessem momentos para que as orientadoras pudessem acompanhar o trabalho dos professores alfabetizadores nas escolas. O trabalho mais individualizado não fez parte da estrutura do PNAIC, até porque, uma de suas principais ações foi a reflexão em grupo nos encontros de formação. O desenvolvimento da capacidade reflexiva dentro de um grupo precisa ser conduzido de modo que estes possam compartilhar e construir conhecimentos a partir de elementos reais que envolvem o fazer docente. Contudo é necessário estudo para buscar uma solução para o enfrentamento dos dilemas, pois não é possível ensinar tudo e da mesma forma a todos (IMBERNÓN, 2010; 2011), problematizar a realidade de alguns traz benefícios ao grupo, mas deixar de atender/ouvir outros relatos também compromete o desenvolvimento profissional, além de limitar o aprofundamento em temas pertinentes, sejam eles individuais ou grupais.

A proposta do PNAIC não foi estruturada pensando nessa questão, priorizou a construção coletiva de saberes docentes, a partir dos encontros de formação, de modo que estes pudessem visitar suas práticas e, em suas salas de aulas, remodelar suas ações, buscando o desenvolvimento profissional. Ao mesmo tempo que mantém um discurso no coletivo, coloca o professor como responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional, da sua autonomia e da sua identidade a partir da atuação.

Por mais que a política tenha elencado aspectos que se voltam para autonomia e desenvolvimento profissional do grupo de professores, estabeleceu um conjunto de orientações (discurso pedagógico de reprodução), baseados em padrões nacionais/internacionais e metas a serem alcançadas, que direcionou o trabalho, estabelecendo caminhos e “cobrando” certas posturas por meio do sistema de

monitoramento. O que está, de certo modo, explícito é uma forma de regulação das categorias dominantes da reprodução dos códigos: cumpriu as etapas (teve presença nos encontros, fez e aplicou as atividades na sala de aula) recebe a bolsa, não cumpriu, estas são suspensas.

Como as políticas educacionais no país sempre estiveram sob movimentos pendulares (SAVIANI, 2008a) e/ou descontínuos (DOURADO, 2007), com o PNAIC essa lógica não mudou. Quando surgiu a proposta no ano de 2012 e seu primeiro ciclo de formação iniciado em 2013, as formações tinham mais recursos, mantinham-se os cronogramas dos encontros, as formações duravam o ano todo e esses períodos não eram interrompidos. O que já não foi a realidade da implementação do terceiro ciclo de formação que iniciou em 2015, como previsto, e foi suspenso, só retornando as atividades em 2016 no município. Contudo, não se manteve a dinâmica, diminuíram os recursos e os momentos presenciais em grupo.

No ano de 2017 o município até teve iniciativas de formar novas turmas, pensando em agregar professores da Educação Infantil, mantendo as formações e aproveitando os materiais já existentes elaborados pelo governo federal e aqueles acrescentados pela instituição parceira (Universidade Federal de Ouro Preto). Porém esse projeto não se concretizou, houve baixa adesão dos professores e muitas turmas deixaram de existir porque não atingiram a quantidade mínima de participantes. Os poucos profissionais foram redivididos nas demais turmas, mas logo estas também foram suspensas pela crescente desistência. Aparentemente um dos motivos que levou a evasão dos professores estava relacionado aos cortes orçamentários na educação que impactaram diretamente os investimentos na proposta do Pacto e, conseqüentemente, no pagamento das bolsas. Nesse ano os professores não receberiam para participarem da formação, apenas os orientadores e coordenadores locais, na esfera municipal, teriam o benefício.

Essa característica da descontinuidade das políticas e do próprio PNAIC aparecem nos dados dessa pesquisa, como se pode perceber no relato a seguir,

O projeto em si foi mudado bastante, no primeiro com muitos livros, já no final percebi que era muito mais o formador, as experiências do nosso formador que poderia estar nos ajudando. Eu acredito que tenha sido corte de custos, alguma coisa nesse sentido que mudou o formato (Entrevista alfabetizadora Cora, 12/07/17).

As mudanças na esfera política e os cortes orçamentários que caminharam junto com elas tiveram grande repercussão na dinâmica da formação continuada de professores

alfabetizadores, tanto que o PNAIC atualmente foi suspenso pelo Ministério da Educação. Outro motivo, para além desses mencionados, diz respeito à aprovação da Base Nacional Comum Curricular, que coloca novos desafios para reorganização e estruturação dos currículos nas instituições escolares e na configuração de uma nova abordagem para as ações de formação continuada de professores (outros interesses, novo discurso pedagógico oficial, novo texto privilegiante).

O quadro a seguir apresenta, de forma conjunta, o posicionamento que orientadoras e professoras tiveram em relação a dinâmica do processo formativo que foram submetidas.

Quadro 24 - Dinâmica da formação na perspectiva das participantes

Dinâmica da Formação
<p><i>Achei que em muitos momentos foram maçantes, porque era muita teoria.</i> (Entrevista orientadora Helena, 18/04/2017).</p>
<p><i>Tínhamos que ir para os encontros com o material lido, nem todas as orientadoras pegavam o material e liam, [...], a própria UFOP não mandava o material com antecedência.</i> (Entrevista orientadora Capitu, 30/03/17).</p>
<p><i>a gente procurava fazer um planejamento conjunto em cima do material.</i> (Entrevista orientadora Capitu, 30/03/17).</p>
<p><i>sempre nos reuníamos antes [orientadoras] para definir o que seria trabalhado.</i> (Entrevista orientadora Lina, 05/04/17).</p>
<p><i>Nós professoras aplicávamos essa tarefa em sala de aula e no próximo módulo a gente levava para socializar</i> (Entrevista alfabetizadora Carolina, 17/05/17).</p>
<p><i>Sempre depois do encontro nós tínhamos um “para casa”, registro das atividades, fotos que comprovassem isso.</i> (Entrevista alfabetizadora Clarice, 14/09/17).</p>
<p><i>[encontro] dividido entre uma parte teórica e uma parte prática</i> (Entrevista alfabetizadora Adélia, 13/09/17).</p>
<p><i>[..] eu senti falta, de repente, de receber o material antes, poder ler antes da aula que, no meu ponto de vista, é importante.</i> (Entrevista alfabetizadora Adélia, 13/09/17).</p>
<p><i>A gente montava materiais e usava em sala de aula,</i> (Entrevista alfabetizadora Adélia, 13/09/17).</p>
<p><i>Às vezes demorava um pouco em tema que nem era tão pertinente assim [...].</i> (Entrevista alfabetizadora Cora, 12/07/17).</p>
<p><i>O projeto em si foi mudado bastante</i> (Entrevista alfabetizadora Cora, 12/07/17).</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Nesse sentido, ao analisar o movimento da política de formação continuada de professores em destaque nessa pesquisa foi possível perceber as relações estabelecidas entre formadores e orientadoras (classificação e enquadramento fortes), e entre

orientadoras e alfabetizadoras (classificação forte e enquadramento fraco), de modo que essas interações interferiram no sequenciamento e compassamento, além daquilo que foi transportado, recolocado a partir da recontextualização pedagógica das orientações oficiais (DPO).

As regras distributivas, de comunicação, que coloca quem “pode” transmitir “o quê” a “quem”, foram claramente definidas na estrutura do PNAIC e incorporadas pelos agentes envolvidos no processo, de modo que, por meio dos referenciais que embasaram a proposta, houve a indicação dos caminhos para recontextualização do texto privilegiante.

2. Materiais de base do PNAIC: o que dizem as professoras e orientadoras

Os materiais produzidos para servir de base a proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, descritos na seção III desse estudo, representam um conjunto de referenciais específicos para cada ano em que a política foi implementada, sendo o primeiro ciclo de formações voltado para Alfabetização e Letramento, o segundo ciclo para Alfabetização Matemática e, o último, sobre Inclusão e Interdisciplinaridade. Esses materiais correspondem a materialização, em forma de textos privilegiantes, do discurso pedagógico de reprodução (do DPO), de acordo com a teoria de Basil Bernstein (1996). Eles objetivaram direcionar o trabalho dos professores, apontando os caminhos a serem percorridos e as atividades pertinentes para atender os direitos de aprendizagem dos estudantes. Eles representam o texto privilegiante, munidos de um discurso pedagógico que coloca as regras distributivas, no sentido do “o que” ensinar a “quem”, e colocam as regras de recontextualização que indica “como” fazer, além das regras de avaliação que vão direcionar a recontextualização.

Diante da quantidade de materiais de base da proposta, os participantes desse estudo apresentaram diferentes visões em relação a eles e sua utilidade. Um aspecto que se evidenciou é que as orientadoras de estudo tiveram uma percepção que se contrasta a das professoras alfabetizadoras. De um lado, houve uma valorização dos recursos, como um componente indispensável ao fazer docente, de outro, relatos que não dão tanta visibilidade e importância a eles.

Material riquíssimo. Riquíssimo, não é um material para ficar na biblioteca, nem guardado na sala de recurso, é para estar diretamente nas mãos dos professores. São livros que trazem uma **abordagem teórica muito boa**, muito

profunda, dentro dos livros existem relatos de experiências de quem já aplicou e quais foram as impressões, se foi bom, se não foi. Isso ajuda porque passamos a ter uma ideia de como vai ser ao aplicar a atividade (Entrevista orientadora Lina, 05/04/17).

Essa orientadora aponta alguns elementos a serem problematizados, o primeiro deles é a importância que dá aos recursos, pois, na sua opinião, eles devem fazer parte do cotidiano do professor, como um suporte ao trabalho docente, de caráter consultivo, “nas mãos dos professores”. O segundo ponto a se destacar é a ênfase dada ao referencial teórico presente nos materiais.

Esses documentos não trazem um aprofundamento teórico, mas sim sugestões para que o professor, em estudos individuais, busque se aprofundar nos temas citados em cada ciclo de formação. Os conceitos são tratados de forma superficial ao longo dos cadernos. Eles são diversos na quantidade de sugestões de atividades e sequências didáticas que podem auxiliar o professor na condução do seu trabalho. Apresentam atividades que se encaixam aos direitos de aprendizagem, citando alguns relatos dos resultados obtidos após a aplicação delas.

De uma perspectiva diferente do que foi colocada em relação a utilidade dos materiais e a consulta frequente a eles para respaldar o trabalho docente, a alfabetizadora Carolina relata que os referenciais foram distribuídos entre os professores e, muitos deles, não estão mais na escola. Esse dado pode estar relacionado ao fato que, quando foram entregues pelo MEC, passaram a ser do professor e não da escola. O reflexo disso é que não estão mais disponíveis em algumas instituições,

Quando eu cheguei já tinham dividido, eu não sei te falar, porque quando o material chegou foi dividido de acordo com os anos, primeiro, segundo e terceiro. Aqui na escola eu não sei se teve essa distribuição, provavelmente sim, porque os livros eram para ficar na sala de aula. **Eu não sei aonde estão os livros** (Entrevista alfabetizadora Carolina, 17/05/17).

O relato de Carolina complementa, de certo modo, a percepção da orientadora para compreensão do movimento da política e como, na recontextualização da proposta, alguns elementos vão se perdendo, sujeita a novos desafios e questões, adicionando outras interpretações nos contextos onde ela vai se aderindo. Enquanto a orientadora coloca a importância de ter em mãos os materiais, a alfabetizadora relata o não acesso a eles. Neste caso, não ter o material é um dado que reforça a função periférica que estes exerceram na proposta, pois, diante do que foi exposto pela alfabetizadora, ela não os utilizou como suporte em suas práticas pedagógicas.

Essa questão dos materiais, sua distribuição entre os alfabetizadores e o não acesso a eles, conforme levantado nos dados coletados pela entrevista, pode ser explicado de duas maneiras. Uma possibilidade seria a mudança do profissional de instituição, ao ser transferido para outra escola o professor leva consigo os materiais, ou, pode-se pensar também que a troca de turma/ano escolar interferiu nesse processo, pois uma vez que se entendeu que o material seria do professor, este o guarda como acervo pessoal e leva consigo independente se utilizará ou não na etapa da Educação Básica que irá atuar.

Essa questão é um dilema que se apresenta também como um elemento de descontinuidade da proposta. Esse relato não é o único que mostra a relação que as alfabetizadoras estabeleceram com os documentos,

Sei que tem uma caixa que a orientadora até trabalhou nessa última formação, aquela caixa de jogos de português, eu até questionei se na minha escola tem essa caixa. Porque eu **nunca tinha visto**, mas depois eu descobri que **estava com uma professora**. Eu **nunca cheguei a usar** (Entrevista alfabetizadora Cecília, 12/0/17).

Vale ressaltar que esses materiais foram disponibilizados nos ambientes virtuais em formato digital, porém, os dados levantados na pesquisa de campo mostram que os alfabetizadores desconheciam esses ambientes ou pouco faziam uso deles.

As quatro orientadoras de estudos afirmam que os materiais distribuídos pelo governo federal agregam muito à prática pedagógica dos professores alfabetizadores, tantos os referências elaborados para as formações, quanto os livros literários que foram para as escolas para o trabalho com a leitura deleite, umas das atividades sugeridas. Os materiais representam, na visão das orientadoras, um excelente recurso para o trabalho diário com os estudantes. Apontam como um suporte para auxiliar no planejamento, na avaliação, na estruturação curricular e no aspecto didático, mas que, se não houver uma mudança na postura do docente, eles serão utilizados como a mera aplicação de atividades, pouco colaborarão para o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, pouco contribuirá para construção da identidade docente.

O material é muito bom, tem muita qualidade, você realmente **consegue aplicar e ter um resultado na sala**, o caderno de jogos, por exemplo, é um material muito bom. Mas, **se você não mudar seu olhar para aquilo**, vai aplicar o material ou fazer qualquer coisa com esse material e **não vai chegar a lugar algum** (Entrevista orientadora Capitu, 30/03/17).

De acordo Tardif (2010), os professores, por meio de suas práticas e vivências, constroem saberes bem específicos, e é por meio dos saberes experienciais que estabelecem a relação entre a exterioridade, saberes produzidos pelas instituições de formação, por pesquisadores e especialistas no campo da educação (contexto primário), para dentro de sua interioridade, do seu contexto. Nesse processo, se o profissional sentir que os saberes produzidos por outros não aderem em suas práticas, pouco fará para mudá-las, e o discurso pedagógico reproduzidor encontrará resistências ao ser recontextualizado. Esse aspecto pode ser uma forma de compreender o porquê as professoras não se apropriaram dos cadernos do Pacto.

Para elas os materiais do PNAIC exerceram uma função diferente daquela que foi proposta pela política, eles não foram suas bases ou suportes para trabalho que já vinham desempenhado em sala de aula, algumas colocam que desconheciam esses cadernos (2 de 5 professoras). É interessante olhar para esse dado da pesquisa e perceber que na recontextualização das discurso pedagógico oficial os sujeitos assumem diferentes posturas frente ao que está sendo posto. No caso, o que é colocado tanto às orientadoras, como para as alfabetizadoras, são os cadernos para suporte ao trabalho docente nos três ciclos formativos, contudo, eles refletem de maneira diferente para ambas.

Por outro lado, os encontros de formação chamaram a atenção do grupo de alfabetizadoras e alguns desses materiais foram trabalhados nesses momentos. Vale ressaltar novamente, antes de continuar na discussão, que muitos desses materiais chegaram com um certo atraso no ano de 2015, fazendo com que os encontros fossem conduzidos a partir de outros suportes e textos. Isso poderia ser um reflexo no motivo pelo qual as professoras não utilizam esses recursos em suas práticas pedagógicas, contudo, para além desses cadernos distribuídos no último ciclo formativo, ainda existem muitos outros, que também não foram utilizados⁹².

O fato é que os alfabetizadores não aderiram aos materiais como suporte à prática docente, mas, por outro lado, produziram/reproduziram as atividades que eram discutidas nos encontros de formação. Muitas dessas sugestões estavam presentes nos cadernos, e outras vinham das experiências da própria orientadora e demais professores. A grande questão é, quando o professorado percebe que a proposta formativa posta a eles causam impacto em suas práticas é que mudam suas posturas (defensiva ou indiferente), se envolvendo mais com o processo (IMBERNÓN, 2009). Para que isso aconteça, a

⁹²Materiais das formações de 2013 e 2014.

formação continuada requer um clima de colaboração e de parceria, de modo que todos possam contribuir uns com os outros, o que aconteceu nos encontros presenciais do PNAIC.

A horizontalidade das relações (entre alfabetizadoras, orientadoras, instituições formativas e o Estado), como também cursos de formação continuada mais próximos das necessidades do professorado, será um caminho possível quando essas mesmas instituições deixarem de produzir modelos abstratos e se envolverem diretamente com os professores, nos seus locais de trabalho (IMBERNÓN, 2011; TARDIF, 2010; TARDIF; LESSARD, 2014a).

Segundo Bernstein (1996) não basta apenas ter uma mudança das relações que são estabelecidas entre os grupos (entre categorias), pois ela, ainda que importante, não alterará os códigos institucionalizados e, conseqüentemente, os princípios de reprodução cultural. Para que esses princípios se alterem deve haver um enfraquecimento das fronteiras entre as categorias, entre educação e produção dos códigos elaborados, entre trabalho mental e trabalho manual, entre produtores das políticas de formação continuada e executores dessas mesmas políticas. Nesse sentido, é necessário que os professores da Educação Básica realizem mais movimentos de resistências, que participem ativamente das discussões de propostas que são destinadas a eles, que se fortaleçam enquanto grupo e ocupem o lugar de também produtores de saberes no campo da educação.

Ainda, no que se refere aos materiais disponibilizados pelo PNAIC, o conjunto de orientações oficiais ao trabalho docente, Clarice se posiciona,

Eu tenho esses livros, uso algumas atividades que tem lá, eu uso. Até tenho arquivos de alguns trabalhos que fui fazendo, também uso, vou encaixando em momentos adequados, que eles dão certo com o que trabalho (Entrevista alfabetizadora Clarice, 14/09/17).

Nesse relato é possível notar que a alfabetizadora utiliza parcialmente em seu trabalho as indicações no campo dos saberes pedagógicos indicados pelo texto privilegiante. É perceptível a ação reflexiva que faz sobre esse aspecto, ela retraduz elementos da formação e dos materiais para sua prática (TARDIF, 2010), o que pode ser apontado também como a recontextualização desses referências para sua realidade. Segundo Bernstein (1996, p.67), os códigos não apenas capacitam os sujeitos a fazerem as leituras possíveis, ou seja, aquela legitimamente disponíveis, mas também a fazer inferências que estão “dentro das possibilidades de geração/realização” que permeiam as

relações pedagógicas, as relações que as professoras estabeleceram com o texto privilegiante. Na perspectiva do autor essas outras leituras possíveis mostram as “resistências”, “contestações” e/ou “oposição”. É, justamente nesse processo de reflexão e avaliação sobre esses referenciais disponibilizados aos professores que as resistências vão se caracterizando, os professores vão construindo seu próprio repertório e seus saberes, aderindo ou não à essas indicações numa perspectiva crítica.

Não uso muito, não. Eu uso bastante o aprendizado que eu tive que ficaram dos encontros. Na época eu montei muita coisa com aqueles referenciais, com aquelas coisas, mas, para te falar a verdade se eu utilizo até hoje, não. Não que tenha me perdido e não utilize mais, mas **minha realidade hoje é outra** (Entrevista Cecília, 12/05/17).

Os professores olham para suas experiências e as colocam como fonte principal, como a base de sua competência (TARDIF, 2010). Foi possível encontrar em outros excertos posições como esta de Cecília, que valorizaram os encontros presenciais e as trocas de experiências em detrimentos das orientações presentes nos cadernos, pois são nesses momentos que o “saber-fazer” entra em cena. Nota-se que os saberes elencados pelos professores são aqueles que relacionam ao campo da experiência, que envolve questões cognitivas (personalidade, amor à profissão, às crianças, etc.) e sociais (identificação com o grupo de alunos, com os outros profissionais da escola, com a comunidade) de sua existência e não, necessariamente, aqueles construídos por meio de pesquisas no campo da educação.

Olhando para sua atuação profissional, depois de ter passado pelos ciclos de formação do PNAIC, o depoimento de Cecília se aproxima muito com o de Clarice em relação à avaliação dos materiais e prática pedagógica. Ao utilizar a expressão “minha realidade hoje é outra” mostra que os referenciais se tornaram obsoletos diante dos desafios que se depara na sala de aula. Imbernón (2009) menciona em seus estudos que uma das características da sociedade atual, com o volume de informações e a facilidade proporcionada pelos meios digitais de comunicação, é justamente que as propostas formativas se tornam obsoletas em questão de tempo. Esse é um dos grandes desafios que a formação continuada enfrenta, as “mudanças são vertiginosas” e “intensas”.

Aparece nessa fala também um elemento já apresentado, a valorização dos encontros presenciais para trocas de experiência entre os professores. Isso mostra a importância dos momentos em grupo, da convivência, das relações a serem estabelecidas

para construção dos saberes a partir da docência, levando em consideração a cultura do contexto, a interação entre o grupo e a comunidade.

Rompendo com a lógica individualista do trabalho solitário, as formações precisam promover o “desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada” (IMBERNÓN, 2011, p 15), pois ao atuarem sozinhos estarão mais vulneráveis às intervenções políticas, econômicas e sociais, ou seja, mais suscetíveis aos discursos pedagógicos de reprodução, que podem descaracterizar a atividade em comunidades locais.

[...] às vezes, você enxerga no material coisas que **são corriqueiras do dia a dia**, nas práticas das professoras, mas não há um registro dessas práticas, **as professoras não documentam essas coisas**. Isso acaba não virando um conhecimento científico porque não houve a sistematização, muitas vezes por falta de tempo mesmo (Entrevista orientadora Capitu, 30/03/17).

O fato das professoras não registrarem seus saberes e experiências não é apenas o elemento que impede que isso se torne um conhecimento científico, a questão é muito mais complexa, pois demanda um certo reconhecimento por outros grupos, produtores desses códigos elaborados, da legitimação deles dentro do próprio campo da educação. Além disso, caberia aos professores tomarem posse desse campo de produção do saber, assumindo a responsabilidade dessa produção e sistematizando esse conhecimento que constroem ao longo da carreira, ou seja, fazerem um esforço de nomear, objetivar e partilhar e suas vivências profissionais (TARDIF, 2010 p. 240).

Seria uma maneira também de mudar a visão construída ao longo dos anos de que os professores são técnicos que reproduzem o conhecimento elaborado por outros (adquirentes), ou de agentes cujas funções são determinadas pelas questões sociais, no sentido de serem transmissores da cultura dominante, reprodutores de *habitus* de acordo com os grupos sociais. Isso, segundo Tardif (2010), criaria uma oportunidade aos professores que atuam na Educação Básica de constituir uma nova profissionalidade, em parceria com especialistas, com a universidade e com os gestores do sistema educacional (IMBERNÓN, 2009; TARDIF; LESSARD, 2014a; 2014b).

Colocar os professores, bem como o lugar onde atuam (o ambiente escolar), no centro das pesquisas e da produção de proposta de formação continuada, no sentido de perceber esses sujeitos como produtores de conhecimento e atores competentes, é reconhecer e valorizar o potencial desse grupo, é reafirmar que são sujeitos conscientes

de suas práticas, que elaboram, reorientam e estruturam uma série de significados sobre sua atuação e sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Os professores não atuam de forma inconsciente em relação ao seu trabalho, servindo apenas como condutores de mecanismos de reproduções sociais, como também não são meramente reprodutores de saberes elaborados por outros (pesquisadores da universidade, especialistas das ciências sociais, dos sistemas de ensino, dentre outros), mas sim são profissionais que avaliam suas práticas e constroem saberes sobre ela. Ou seja, tudo que chega até os professores, seja na forma de programas, projetos, modelos, propostas curriculares e materiais, passa por julgamento, recontextualizam e descartam elementos, mantendo apenas aquilo que julgam ser relevante. Nesse sentido, “a desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político” (TARDIF, 2010, p. 243).

Acrescentando um elemento a essa reflexão, a Universidade Federal de Ouro Preto elaborou um conjunto de materiais denominados “Cadernos de Estudos da Provinha Brasil”. O kit⁹³, como é conhecido, é composto por 15 cadernos que objetivam auxiliar o professor na interpretação dos resultados das provas, contribuir para elaboração de diagnósticos, propiciar intervenções pedagógicas mais eficazes e reflexões sobre a avaliação nacional. Freitas (2011; 2014) aponta como as políticas educacionais, consequentemente aquelas voltadas a formação de professores, estão ficando cada vez mais reféns dos sistemas de avaliação. Esse conjunto de materiais, que não é objeto de análise desse estudo, foi mencionado como um exemplo para compreender as tendências das formações, como estas vão orientando esses processos, vão se delineando, direcionando o trabalho do professor para que atuem sob a influência de determinados recursos e estratégias. Essas orientações (DPO) materializadas nos textos oficiais (texto privilegiante) reverbera em mais um mecanismo de controle, um dispositivo pedagógico para a regulação do “que” e “como” um determinado conhecimento, regras e valores devem ser assentados nos contextos escolares.

Como afirma Libâneo (2018, p. 46), o princípio de eficiência atrelado a qualidade da educação são reflexos das teorias gerencialistas aplicadas aos setores produtivos. Auxiliar os professores a “serem mais eficientes”, objetivo presente na proposta da instituição parceira, trabalha sob a lógica dos resultados a serem alcançados por meio das

⁹³ Disponível em: <https://cead.ufop.br/index.php/cursos-de-aperfeicoamento/pacto-nacional-alfabetizacao>.

avaliações em larga escala, que impõem aos professores, de certo modo, os padrões “do que se ensina”, “como” e “para quem”.

Nesse ponto, tem-se um discurso, uma orientação sobre a concepção de formação continuada presente na proposta do PNAIC (professor reflexivo, que constrói sua identidade profissional, sua autonomia por meio do trabalho coletivo e colaborativo, utilizando diversos recursos de forma interdisciplinar), onde estão presentes habilidades e competências ideais a serem desenvolvidas ao longo de processo (diga-se de passagem baseadas em modelos e padrões exteriores às demandas dos professores), e, de outro lado, a postura da instituição parceira que complementa essa proposta numa linha do discurso/orientação da “eficiência”, do “bom professor”, das competências necessárias para fazer as intervenções assertivas indicando caminhos baseando-se nos indicadores presentes nas avaliações. Esse material (Cadernos de Estudos da Provinha Brasil) também serviu de base para as formações que aconteceram no terceiro ciclo, iniciado com atraso em 2015 e finalizado em 2016.

Além dos materiais chegarem na escola com certo atraso em relação à formação, serem distribuídos entre os profissionais, não fazerem parte do acervo da escola, mas sim do professor, e de serem utilizados parcialmente pelos alfabetizadores, acrescenta-se a essa análise um novo ponto, o abandono de estratégias pedagógicas sugeridas,

Hoje na escola que estou, entrei como supervisora, fui buscar aonde estavam esses livros e percebi que não tem mais os cantinhos de leitura. Olha só, quando era para filmar, tirar foto, os professores tinham que enviar as atividades com acompanhamento do começo do ano até o fim, eles existiam [cantinhos de leitura]. Eles mantiveram do começo até o fim. A mesma coisa aconteceu com a caixa de matemática. **Teve uma cobrança do próprio MEC** que eles tinham que fazer essas atividades, tinham que avaliar, registrar, em função disso ficou durante o ano, mas **você vai hoje e não tem** (Entrevista orientadora Helena, 18/04/2017).

A partir do relato da orientadora Helena é possível perceber os mecanismos que induziram os alfabetizadores a assumirem, mesmo que temporariamente, determinadas práticas pedagógicas. Em determinado momento da formação era necessário que os professores registrassem suas práticas para o monitoramento da proposta pelas instituições parceiras e pelo próprio MEC. Esse depoimento da orientadora reflete exatamente o que Bernstein (1996) vai denominar em sua teoria de posicionamento do sujeito pedagógico em relação ao texto privilegiante, que estipula as formas de agir dentro de determinado contexto sobre a influência de determinados códigos. Os reflexos disso é que as posturas assumidas não se sustentam a longo prazo, pois não são interiorizadas e,

na primeira oportunidade, abandonam essas práticas que passam a não ter sentido para eles.

A seguir é possível ter uma visão geral da relação que as participantes desse estudo estabeleceram com os materiais do Pacto.

Quadro 25 - Percepções sobre os materiais do PNAIC

Materiais
<i>Teve uma cobrança do próprio MEC que eles tinham que fazer essas atividades, mas você vai hoje e não tem (Entrevista orientadora Helena, 18/04/2017).</i>
<i>... você realmente consegue aplicar e ter um resultado na sala [...]. Mas, se você não mudar seu olhar para aquilo vai aplicar o material ou fazer qualquer coisa com esse material e não vai chegar a lugar algum. (Entrevista orientadora Capitu, 30/03/17).</i>
<i>[...] às vezes, você enxerga no material coisas que são corriqueiras do dia a dia (Entrevista orientadora Capitu, 30/03/17).</i>
<i>Material riquíssimo. São livros que trazem uma abordagem teórica muito boa [...]. (Entrevista orientadora Lina, 05/04/17).</i>
<i>Eu tenho esses livros, uso algumas atividades que tem lá, [...] vou encaixando em momentos adequados, que eles dão certo com o que trabalho (Entrevista alfabetizadora Clarice, 14/09/17).</i>
<i>Eu não sei aonde estão os livros (Entrevista alfabetizadora Carolina, 17/05/17).</i>
<i>Não uso muito, não. Eu uso bastante o aprendizado que eu tive que ficaram dos encontros. (Entrevista alfabetizadora Cecília, 12/05/17).</i>
<i>[...] nunca tinha visto, mas depois eu descobri que estava com uma professora. Eu nunca cheguei a usar (Entrevista alfabetizadora Cecília, 12/0/17).</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisado (2020).

A relação que as alfabetizadoras estabeleceram “com” o texto privilegiante, no “interior” dos contextos de formação (encontros de formação), tiveram uma repercussão diferente se comparado com as orientadoras de estudo. De modo geral, percebe-se que esses referenciais para as alfabetizadoras (a relação “com” o texto privilegiado) reflete, de certo modo, a posição que ocupam não só na estrutura da política (recontextualizadoras), como também em relação a produção dos saberes (categorias de produção e regulação dos códigos), ou seja, há um distanciamento, uma não identificação das orientações presentes nos cadernos com sua prática pedagógica, com sua identidade profissional. Pois, os materiais representaram para essas professoras uma forte classificação e um forte enquadramento, restringindo, ainda mais, sua autonomia docente.

Os materiais (texto privilegiante) evidenciaram não só o posicionamento das professoras diante da hierarquia da proposta, como também, de certo modo, a não valorização dos seus saberes enquanto produtoras de um saber específico.

3. Proposta formativa do PNAIC

Baseado no modelo analítico utilizado nesse estudo, o movimento de recontextualização da política do PNAIC, partindo dos referenciais para a formação das orientadoras de estudo, e destas às professoras, fez com que esses dois grupos construíssem algumas percepções sobre a formação. O discurso pedagógico de reprodução passou por colocações, considerando as características típicas dos sujeitos envolvidos e as relações e interações (classificação e enquadramento) que estabeleceram entre si, isso resultou em diferentes formas de consciência. Vale dizer que essas diferentes formas de consciência são, de certo modo, previsíveis e reguladas pelo Estado, uma vez que se utiliza dos próprios princípios presentes no discurso pedagógico, como as regras de distribuição, contextualização e avaliação, para controlar o pensável e o impensável a partir dos códigos elaborados que produz e como isso chegará até os sujeitos no campo da educação.

Diante disso, muito dos relatos que as professoras apresentaram refletem aquilo que foi recontextualizado através do discurso pedagógico de reprodução na proposta de formação continuada do PNAIC. Porém, esse processo não é linear, o discurso pedagógico, assim como o texto privilegiante, sofrem muitas colocações, eles se desprendem do texto original e se alocam em outro, ganhando assim novos significados e formas de consciência. É nesse processo que novas possibilidades surgem, que as resistências podem ser detectadas. Tanto as orientadoras, como as alfabetizadoras colaboradoras nesse estudo apresentaram em suas falas aspectos presentes no discurso pedagógico de reprodução, interiorizaram esses elementos e exteriorizaram isso em seus relatos ou práticas, mas também é possível perceber as reflexões, análises e posicionamento dessas profissionais diante do que foi posto.

Na visão de Sofia o PNAIC trouxe uma mistura entre teoria e prática, oferecendo um pouco de ambos na proposta.

A parte teórica do PNAIC ele não aprofunda em muitas situações, ele traz uma vertente que você pode seguir e dali, das referências bibliográficas, você aprofunda. Mas, na verdade, o que elas querem [professoras alfabetizadoras]

são as estratégias de sala de aula. Isso a gente não pode dar, **não temos receita** para isso (Entrevista orientadora Sofia, 04/04/2017).

Não é possível condicionar o trabalho a um conjunto de técnicas e procedimentos diante da complexidade que envolve o fazer docente e seus saberes. Os conhecimentos científicos produzidos pelas instituições de formação de professores ou ainda aqueles das ciências da educação não respondem as questões do cotidiano. Como a orientadora afirmou, não existe “receita”, mas sim a construção de possibilidades diante dos contextos reais aos quais estão imersos. Os encontros presenciais de formação do PNAIC trouxeram essa possibilidade de construção coletiva de saberes, de estratégias e técnicas didáticas que as alfabetizadoras tanto querem, contudo, não aprofundou em questões teóricas, de acordo com o relato da orientadora.

Segundo Tardif (2010, p. 44) “o saber transmitido não possui, em si mesmo, nenhum valor formador, somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor”, nesse sentido a função das orientadoras foi importante para recontextualizar os conhecimentos teóricos no campo da didática, da educação, às alfabetizadoras, levando em consideração suas especificidades, para que pudessem fazer a leitura crítica de suas condições materiais e existenciais diante de um repertório teórico-prático.

Nessa perspectiva, não são as professoras que precisam aderir a teorias ou conhecimentos científicos construídos por especialistas, ou ainda por demandas e orientações do Estado, mas o movimento precisaria ser inverso. As características presentes nos contextos escolares, bem como a complexidade que envolve o fazer docente precisa ser valorizado e apontado como ponto de partida para a construção de propostas formativas direcionadas aos professores da Educação Básica,

A teoria, na maioria das vezes, ela é feita para que a gente se embase, mas lá na prática a melhor ferramenta de ensino que existe é o professor. Nesse sentido o professor precisa estar instrumentalizado de práticas e o PNAIC foi muito importante porque ele nos fez repensar teorias e nossa prática também. Nós pudemos, ao longo desses quatro anos, chegar à conclusão de que a **melhor ferramenta do trabalho é o professor** de posse de conhecimento que já tem, não deixando de lado as práticas que funcionam, mas sempre buscando respostas para o que ainda não deu certo (Entrevista orientadora Lina, 05/04/17).

Lina reconhece a importância dos conhecimentos científicos, mas também valoriza sua prática profissional, os saberes que construiu ao longo dos anos por meio de sua experiência como docente. A leitura que faz em relação ao PNAIC, que quis repassar para as cursistas, é que esta proposta tornou possível a reflexão em grupo, um espaço para

o diálogo, para que pudessem perceber o quanto é significativo o trabalho que desenvolvem. Segundo a orientadora, os alfabetizadores precisam se apropriar daquilo que os fortalecem enquanto profissionais, abandonar ou aderir conhecimentos, técnicas, saberes e práticas não em função de projetos e programas de governo, mas sim objetivando melhorar o trabalho que realizam.

Os professores precisam ser valorizados, bem como os conhecimentos que produzem no exercício profissional (IMBERNÓN, 2009; TARDIF, 2010; TARDIF; LESSARD, 2014a; 2014b). A partir do momento que esse passo for dado, mudanças consideráveis serão percebidas no campo da formação, seja ela inicial ou continuada. Os encontros presenciais da PNAIC representaram, para o grupo de profissionais de Poços de Caldas, um avanço no que se refere à troca de experiências e a possibilidade de construir novos saberes no campo da prática e da alfabetização. Os momentos em grupo evidenciaram também as dificuldades dos alfabetizadores em alguns aspectos,

Essa troca foi muito interessante, a parte teórica, muitos professores não sabiam muitos termos, eles ficam muito focados no que tem que entregar, conteúdo que é preciso trabalhar e não foca nesse estudo, ler o que é isso, para que serve, quais são os objetivos dessa atividade. Eu também me incluo porque fui professora por muito tempo. O PNAIC trouxe isso, uma **reflexão sobre a prática** (Entrevista orientadora Helena, 18/04/2017).

Em muitas situações os professores ficam presos aos saberes curriculares e disciplinares (TARDIF, 2010), em função das características das instituições nas quais atuam, onde precisam desenvolver uma série de projetos dentro dos programas de ensino. Isso é uma preocupação real dos profissionais, cumprirem as exigências que são postas a eles, sejam elas pedagógicas ou burocráticas. É interessante perceber no relato dessa orientadora que ela se coloca na posição desses professores, compreendendo e compartilhando as angústias que vivenciam. Não julga o fato de não conhecerem termos e procedimentos típicos de uma perspectiva teórica, pelo contrário, ela percebe que é uma condição da profissão a falta de tempo para se dedicar a esse aprofundamento e, um pouco além disso, que é uma questão da formação que precisa ser retomada. O PNAIC trouxe como discurso pedagógico o exercício da reflexão sobre a prática, o que foi interiorizado pelos participantes, como pode ser percebido nesse relato.

A partir dos encontros de formação e da perspectiva das orientadoras de estudos no movimento de recontextualização pedagógica, as alfabetizadoras construíram saberes em cima da proposta do PNAIC e dos momentos que estiveram juntas para trocas de experiências. Esses saberes docentes, de acordo com Tardif (2010), representam um

conjunto de habilidades, competências, conhecimentos e atividades que os professores acionam para desempenhar suas funções. Os encontros presenciais do Pacto proporcionaram, principalmente para aqueles que se encontram no início de carreira, o contato com esses diferentes saberes.

É na inserção profissional que algumas passagens se tornam mais marcantes e vão moldando uma maneira de ser e estar na profissão. Os primeiros anos da carreira podem marcar de muitas maneiras (VEENMAN, 1984), que implicam em uma aprendizagem intensa da profissão (TARDIF, 2010). Nesse momento surgem críticas em relação as instituições formadoras, apontando os excessos de conhecimentos científicos em detrimento dos práticos, o não preparo para a realidade escolar e as limitações no que diz respeito aos conhecimentos pedagógicos.

Das críticas mais severas as mais ponderadas, o que se impõem aos professores é que estes precisam responder às questões emergenciais. Para isso, nos primeiros cinco anos, eles se lançam a aprendizagem rápidas para se adaptarem as exigências do trabalho, mergulham em suas práticas para comprovar suas habilidades e capacidades de ensinar.

É justamente nesse ponto, formação inicial e prática profissional, que já é possível identificar o primeiro condicionante da profissão, o que seria totalmente diferente se houvesse o intercâmbio entre os agentes, seus saberes e suas experiências, minimizando a distância entre universidade e escola, conhecimentos da formação profissional e sabores da prática pedagógica. É nessa fase também que passam a valorizar as experiências, os saberes práticos obtidos através das trocas com seus pares,

Para mim foi uma oportunidade muito grande ter feito o curso porque eu não tinha experiência de sala de aula. Comecei a trabalhar em 2013 e fui fazer o curso em 2014, na alfabetização matemática, e me ajudou demais na sala de aula. Percebia a diferença de uma turma para outra, o rendimento da turma por causa do curso. **Contribuiu muito na sala de aula**, muito, pelas dinâmicas, pelos exercícios que a gente fazia, pelo tipo de atividade (Entrevista alfabetizadora Cecília, 12/05/17).

Esta alfabetizadora, Cecília, atua há 5 anos como docente. É possível perceber que coloca o saber experiencial como a base para seu exercício profissional. O tempo é um fator importante para a construção, para “edificação” dos saberes (TARDIF, 2010), quanto mais vivências os professores experenciam, maiores são as possibilidades de intervenções pedagógicas que constroem. Logo esses saberes se transformarão em *habitus*, na concepção de Bourdieu (2011), e um aspectos da personalidade docente.

Assim, vale dizer que esses saberes da experiência são temporais e plurais (TRADIF; LESSARD; 2000), pois são adquirimos por meio da socialização no trabalho.

Posicionamento semelhante teve outra alfabetizadora em relação aos encontros de formação do PNAIC,

Para mim foi muito válido, porque eu comecei, sou professora na rede a sete anos, o PNAIC veio para contribui na minha formação quanto professora e depois como alfabetizadora porque a gente tem muitas dúvidas. A gente sai da faculdade com milhões de teorias, mas a **prática** você não tem, para mim, o **PNAIC acrescentou muito** (Entrevista alfabetizadora Carolina, 17/05/17).

Ao se inserir no contexto escolar os professores vão se dando conta das demandas específicas de sua profissão, com Carolina não foi diferente, pois todo repertório que construiu enquanto estudante e, mesmo depois, nos cursos de graduação, não foi suficiente, pois o que se impõe na sala de aula é totalmente diferente. A atividade docente requer um conjunto de referenciais para lidar com a complexidade que envolve os processos de ensino e aprendizagem. É, por meio das práticas cotidianas e diferentes saberes, que os professores vão construindo uma identidade profissional, pois a própria prática representa um “processo de aprendizagem através do qual os professores e professoras retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida” (TARDIF, 2010, p. 181).

O PNAIC representou a possibilidade, não só para Carolina, mas como para as demais alfabetizadoras, o acesso a um repertório prático que desconhecia, uma vez que, segundo seu relato, a faculdade proporcionou apenas os conhecimentos teóricos, sem fazer conexão com a prática docente. Essa fala é característica de professores no início da carreira, eles assumem uma postura crítica com os conhecimentos construídos na graduação (VEENMAN, 1984), A mesma percepção, tanto em relação aos conhecimentos construídos pela formação na universidade, como aqueles que estiveram presente nos encontros do PNAIC, apareceu em outro relato,

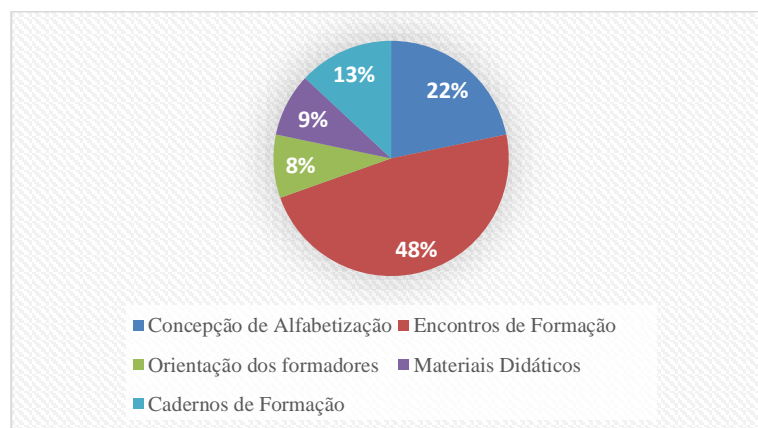
Eu considero que foi muito válida, **prioriza a prática pedagógica**, que eu acho que é a maior lacuna que existe na formação. Na formação acadêmica e tudo mais a gente ouve a teoria, mas nem sempre existe uma ligação entre teoria e prática na formação e aí professor fica meio que sem entender como relacionar aquela teoria com a prática. Essa formação [PNAIC] não, ela é muito focada na prática pedagógica, **no trabalho de alfabetização na prática**, acho isso muito válido (Entrevista alfabetizadora Adélia, 13/09/17).

Diante do trabalho que os professores vão criando estratégias para lidar com as complexas situações, uma delas é colocar os saberes docentes dentro de uma ordem de prioridades, onde vão acionando seus conhecimentos e repertório diante da necessidade que se impõe, seria o mesmo que dizer que existe uma espécie de hierarquia condicionada às dificuldades enfrentadas em suas práticas. Um dos reflexos disso se apresenta na valorização de uns em detrimento de outros e é comum que, devido ao peso dado ao saberes disciplinares, que os professores fiquem imersos as exigências e tentem compensar, dedicando-se mais a eles, ou super valorizam os saberes práticos, pois possuem pouco tempo de experimentar e refletir sobre as estratégias de ensino e os impactos sobre a aprendizagem dos alunos.

No relato da professora Adélia há a valorização dos saberes práticos, sendo que estes possuem características bem específicas do fazer docente e estão diretamente relacionados às experiências cotidianas. Eles envolvem uma pluralidade de outros saberes obtidos em tempos, lugares e condições diversas da profissão. Nesse ponto, pode-se dizer também que é um saber único, personificado e existencial. Cada professor, frente a sua realidade, desenvolverá seus saberes, que poderão ser similares ou próximos aos de outros profissionais, mas diante de suas características, estarão ligados a personalidade do professor, pois “ele é muito mais consciência no trabalho do que consciência sobre o trabalho” (TARDIF, 2010, p.110).

Os momentos presenciais para as trocas de experiências e construção de saberes entre os professores foi um dos elementos mais citados entre os participantes dessa pesquisa, tanto as orientadoras de estudo, quanto as professoras alfabetizadoras colocaram que foi um diferencial para a formação. Esse dado não apareceu apenas nas entrevistas, mas também no questionário preenchido por 32 professores alfabetizadores,

Gráfico 2 – Aspectos evidenciados pelos alfabetizadores no PNAIC



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Dentre os colaboradores desse estudo, 48% apontaram os momentos que tiveram em conjunto como o mais importante, espaço para o diálogo e o compartilhar. Esses momentos são ricos por criarem oportunidades aos professores para o exercício de reflexão sobre suas práticas, elencando mais elementos que interferem e condicionam o trabalho docente, construindo em grupo um “saber plural”, que, em sua natureza já se caracteriza como um “saber heterogêneo” (TARDIF, 2010). Foi exatamente isso que os encontros presenciais do PNAIC representaram, o espaço para a construção coletiva.

Na esfera municipal não havia espaços para que esse diálogo acontecesse, por mais que existisse uma política nacional que destinava parte da jornada dos professores para outras atividades, que não apenas à docência, ela ainda não tinha sido implementada. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa trouxe esse tempo aos professores alfabetizadores, de modo que conseguiram se reunir, seja a noite durante a semana ou aos sábados, para estudar e problematizar suas práticas pedagógicas. Justamente em função disso, dos “não espaços de compartilhamento”, que os encontros presenciais se destacaram nos dados,

Esse contato com esses profissionais, de **outras realidades** de **outras escolas** é muito rico, porque o professor alfabetizador é apaixonado. Você contar, trocar uma experiência sua e ouvir a do outro, falar “eu fiz isso e não deu certo” e o outro conta algo que ele fez, é muito enriquecedor, isso foi o que a formação propiciou (Entrevista alfabetizadora Adélia, 13/09/17).

Nesse momento que **enriquecia o trabalho** [Troca de experiências]. Você olhava e pensava “poxa vida, se essa professora trabalhou assim, eu também posso trabalhar porque na minha turma pode dar certo”. A mesma coisa acontecia com os meus trabalhos, outras professoras também poderiam **usar**

ele como exemplo, foi muito enriquecedor (Entrevista alfabetizadora Carolina, 17/05/17).

É enriquecedor. Porque assim, tinham questões que eu não conseguia sanar e com o relato dos outros professores parece que ficou bem mais claro. Porque você vê uma luz ali que talvez, **se estivesse sozinho, não encontraria** (Entrevista alfabetizadora Clarice, 13/09/17).

As professoras possuíam um ponto em comum, a responsabilidade pela alfabetização. Isso as aproximava, as fortaleciam enquanto grupo, pois diante dos desafios que envolvem esse processo poderiam se ancorar umas às outras para construírem, no coletivo, estratégias e saberes para o enfrentamento das dificuldades no cotidiano escolar, que, do contrário, lidariam sozinhas em suas salas de aula.

Segundo Tardif (2010), é através da própria prática que se cria oportunidades para aprendizagem profissional, de modo que os professores “retraduzem” e vão aderindo aquilo que julgam ser “útil” para o trabalho. Diante disso, as alfabetizadoras avaliaram e significaram/ressignificaram as orientações oficiais, recontextualizando o conjunto de saberes que envolvem o próprio fazer docente, sejam eles curriculares, disciplinares, pedagógicos ou da formação.

É nessa perspectiva que as “resistências” vão se costurando entre a lógica das orientações oficiais, nas posturas crítico-reflexivas assumidas pelos professores em aderir aquilo que faz sentido às suas práticas, utilizando recursos que não são necessariamente aqueles colocados pela proposta, pelo texto privilegiante. O compartilhamento entre os sujeitos (alfabetizadores) dentro do próprio campo recontextualizador mostrou que estes se fortaleceram por um propósito em comum, por interesses que emergiram do cotidiano da sala de aula, e não por questões postas a eles.

O contato com outros profissionais de diferentes regiões da cidade, com realidades distintas umas das outras, trouxe para os encontros de formação um repertório para discussão e reflexão de aspectos que jamais seriam percebidos no ambiente de origem de cada um. Estar em grupo contribuiu para que cada professora alfabetizadora olhasse e repensasse seu próprio trabalho, levasse para o coletivo angústias, desafios, avanços, objetivos e, até mesmo, as responsabilidades e expectativas que o trabalho coloca a elas.

As práticas pedagógicas analisadas e vistas pelo olhar do grupo permitem o exercício de elencar as ações necessárias e intervenções pedagógicas pertinentes a cada situação (IMBERNÓN, 2011), esses momentos tão valiosos ao professorado foi um dos pontos altos da proposta do PNAIC, pois “Quando você escuta uma professora de muitos anos de prática docente falando é uma coisa que te inspira, você reflete sobre o que está

fazendo, no sentido de se questionar se está fazendo certo, coisas que precisa mudar” (Entrevista alfabetizadora Cecília, 12/05/17).

Além das percepções apresentadas até o momento, que se referem ao PNAIC como uma proposta que trabalhou de forma mista teoria e prática, que trouxe à tona dificuldades dos professores, fragilidades em relação a formação, que proporcionou momentos de trocas de experiências, saberes, abriu espaço para o diálogo, priorizou a prática pedagógica, valorizou, de certo modo, os relatos dos alfabetizadores, além de colocar como destaque a reflexão sobre a prática docente, o Pacto, ou melhor dizer, o discurso pedagógico de reprodução criado sobre ele, influenciou as posturas assumidas por algumas professoras em sala de aula.

[...] o que ficou da formação é que eu posso trabalhar a literatura, que posso conciliar a literatura com matemática, com ciências, com geografia, com história. Isso ficou para mim, hoje trabalho dessa forma. Então o que ficou foi isso, essa visão do todo, **partir do todo e ir para as partes**, no sentido de encaixar coisas **de acordo com as necessidades** (Entrevista alfabetizadora Carolina, 17/05/17).

Hoje eu **consigo entender o ciclo** [...]. muitas vezes eu olho uma criança e corro para olhar a chamada para ver a data de nascimento dela, isso faz uma diferença imensa. Porque ela tem um ciclo, ela vai ter um tempo, não que seja uma regra [...], mas é um ciclo (Entrevista alfabetizadora Cecília, 12/05/17).

É possível perceber que, diante desses excertos, as alfabetizadoras construíram um saber a partir da proposta formativa do PNAIC, dos encontros de formação. A construção de um saber, segundo Tardif (2010), envolve argumentação, operações discursivas e linguísticas no intuito de validar uma ação, ou seja, mais que “saber-fazer” algo é necessário justificar o porquê o faz. É nesse exercício de racionalizar que os profissionais estabelecem uma ordem para justificar suas práticas.

Quando Carolina coloca que trabalha “do todo para partes”, numa perspectiva interdisciplinar, entende que, diante de sua prática e o reflexo de suas ações com os alunos, consegue atingir seus objetivos com a turma e lidar com o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, o discurso pedagógico de reprodução não foi recontextualizado apenas para as alfabetizadoras, mas ele também chegou na sala de aula por meio das novas posturas assumidas pela professora diante dos estudantes.

A segunda alfabetizadora coloca um dado interessante para ser analisado, ela passou a entender o ciclo e utiliza desse conhecimento para compreender o desenvolvimento da leitura e da escrita. A partir desse saber, direciona suas intervenções e remodela sua prática. Essa postura representa o exercício da flexibilidade, ou seja, de

retomar a uma determinada circunstância (o ensino, as práticas usuais) adaptando-as e redimensionando-as em função de uma situação concreta (as demandas específicas dos alunos e do contexto escolar). Essa perspectiva também está presente no discurso pedagógico de reprodução, nas orientações do Pacto, como uma indicação a organização do trabalho e da postura didática que se espera do alfabetizador.

Essa habilidade de justificar o porquê se faz algo, argumentar as escolhas e decisões é uma capacidade desenvolvida pelos professores ao longo da carreira. Vale dizer que essa consciência é, de certo modo, limitada, porque o professor domina seu fazer e os reflexos disso até certo ponto, tem momentos e movimentos que não podem ser controlados e, muitas vezes, a resposta a uma determinada ação gera uma situação totalmente não intencional.

Nesse sentido pode-se apontar uma dinâmica que envolve a ação docente e sua consciência sobre o processo. O professor agrupa um conjunto de saberes (antecedentes pessoais como história de vida, personalidade, da profissão) para realizar o trabalho que o compete, acionando nesse momento uma consciência profissional (clareza do objetivo a ser alcançado, sua justificativa para tal finalidade, intenções, formas de intervir, etc.), uma consciência sobre sua própria prática (saber-fazer, competências), o que gera uma determinada resposta (nem sempre intencional), seguindo orientações e programas que são postos a ele, ao sistema no qual atua (discurso pedagógico de reprodução).

Isso demonstra que não é possível pensar a formação em uma perspectiva instrumental, aplicacionista ou a ação docente como meramente a reprodução de modelos e técnicas (de orientações oficiais), pois os professores retraduzem suas vivências, as trocas de experiências com os outros agentes da escola, com os próprios estudantes, a partir dos curso de formação, dos programas que são colocados, pelos livros didáticos etc. com o propósito de alcançarem seus objetivos, seus projetos, suas expectativas pessoais, da própria instituição, do grupo docente e do próprio Estado. Isso implica dizer que os saberes docentes, o saber do professor depende “intimamente das condições sociais e históricas nas quais exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado” (TARDIF, 2010, p. 218).

O quadro a seguir apresenta de forma agrupada como as professoras e orientadoras compreenderam a proposta formativa do PNAIC.

Quadro 26 - Proposta formativa do PNAIC na visão das colaboradas da pesquisa

Proposta formativa do PNAIC
<p><i>A parte teórica do PNAIC ele não aprofunda em muitas situações, ele traz uma vertente que você pode seguir dali. (Entrevista orientadora Sofia, 04/04/2017).</i></p> <p><i>a melhor ferramenta do trabalho é o professor de posse de conhecimento que já tem, não deixando de lado as práticas que funcionam, mas sempre buscando respostas para o que ainda não deu certo (Entrevista orientadora Lina, 05/04/17).</i></p> <p style="text-align: center;"><i>O PNAIC trouxe isso, uma reflexão sobre a prática (Entrevista orientadora Helena, 18/04/2017).</i></p> <p style="text-align: center;"><i>[...] o que ficou da formação é que eu posso trabalhar a partir do todo e ir para as partes. (Entrevista alfabetizadora Carolina, 17/05/17).</i></p> <p><i>Contribuiu muito na sala de aula, muito, pelas dinâmicas, pelos exercícios que a gente fazia, pelo tipo de atividade (Entrevista alfabetizadora Cecília, 12/05/17).</i></p> <p><i>A gente sai da faculdade com milhões de teorias, mas a prática você não tem, para mim, o PNAIC acrescentou muito (Entrevista alfabetizadora Carolina, 17/05/17).</i></p> <p><i>Eu considero que foi muito válida, prioriza a prática pedagógica, que eu acho que é a maior lacuna que existe na formação (Entrevista alfabetizadora Adélia, 13/09/17).</i></p> <p><i>Esse contato com esses profissionais, de outras realidades de outras escolas é muito rico [...] isso foi o que a formação propiciou. (Entrevista alfabetizadora Adélia, 13/09/17).</i></p> <p style="text-align: center;"><i>olhava e pensava “poxa vida, se essa professora trabalhou assim, eu também posso trabalhar porque na minha turma pode dar certo”. [...] usar como exemplo, foi muito enriquecedor. (Entrevista alfabetizadora Carolina, 17/05/17)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Hoje eu consigo entender o ciclo. (Entrevista alfabetizadora Cecília, 12/05/17).</i></p> <p><i>Tinham questões que eu não conseguia sanar e com o relato dos outros professores parece que ficou bem mais claro [...], talvez se estivesse sozinho, não encontraria. (Entrevista alfabetizadora Clarice, 13/09/17).</i></p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Apesar dos contratempos e das mudanças que a política sofreu, as professoras e orientadoras recontextualizaram as orientações e referenciais na medida que necessitavam e julgavam pertinentes, construindo a partir desse processo percepções que ora estão alinhadas com a proposta, ora em função das realocações pelos quais o discurso pedagógico de reprodução passou nos diferentes contextos, gerando novas possibilidades e outros significados ao PNAIC.

Quando as alfabetizadoras colocam que a formação “contribuiu muito na sala de aula”, “acrescentou muito na prática”, “prioriza a prática pedagógica” possibilitou a

“reflexão sobre a prática”, mudou a maneira como “olham para o ciclo”, conseguem trabalhar “de forma interdisciplinar”, significa que o DPO, transformado em discurso pedagógico de reprodução, atingiu o seu objetivo, pois essa era a postura esperada do professor diante dos estudantes nas diversas instituições escolares.

Em contrapartida, muitas dessas alfabetizadoras avaliaram a proposta e se posicionaram em relação a ela, apontando que o Pacto “não aprofunda em muitas situações”, que a “melhor ferramenta do trabalho é o professor” e que “não existe receita pronta”. O que julgaram ser essencial para suas práticas não estavam nos cadernos de formação, nas atividades e sugestões de leituras, mas sim nos momentos com os pares, nos encontros presenciais. Para elas isso oportunizou o contato com “outras realidades, outras escolas”, “enriquecia o trabalho”, que se não fossem esses momentos em grupo o trabalho permaneceria solitário. Esses encontros não eram apenas um contexto recontextualizador para a reprodução do discurso pedagógico oficial, mas representaram também espaços de resistências, de construção de saberes e da identidade de um grupo.

4. Formação continuada: construções conceituais

A formação continuada é o último eixo de análise proposto nessa pesquisa com o intuito de compreender as percepções que as colaboradoras desse estudo, orientadoras e alfabetizadoras, possuem em relação a ela. Descrever e analisar o que ambas pensam sobre isso, contrastando com o conceito apresentado pela política é uma forma de perceber como a recontextualização do PNAIC se desenrolou nesse aspecto.

Diante da perspectiva teórica assumida nessa pesquisa (BERNSTEIN, 1971; 1996; IMBERNÓN, 2009; 2010; 2011; TARDIF, 2010, TARDIF; LESSARD, 2014a; 2014b) os professores devem assumir um papel para além da reprodução de modelos, técnicas pedagógicas ou atualização científica, precisam se torna protagonistas e coautores de propostas formativas, visando a criação de um espaço para construção coletiva e colaborativa de saberes entre os profissionais na área da educação.

Isso significa colocar na horizontalidade os professores que atuam nos mais diversos contextos e níveis da Educação (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, universidade, agências do Estado etc.), pensando nos saberes e conhecimentos que produzem, além da sua valorização profissional, ou seja, implica desvincular a produção de códigos elaborados apenas ao contextos primário (Estado, Instituições formadoras), que regulam a produção/reprodução e circulação dos discursos pedagógicos.

É importante que todos tenham espaço e a possibilidade de refletirem sobre suas práticas, se dedicarem ao estudo, a produção e divulgação de conhecimentos, para que possam desenvolver, de fato, uma autonomia profissional para “conviver com a mudança e com a incerteza” (IMBERNÓN, 2011, p. 19), superando a dicotomia entre teoria e prática, entre formação inicial e continuada, avançando na construção saberes, propostas formativas pertinentes à profissão e na retomada do protagonismo docente (TARDIF, 2010).

Assim, as colaboradoras desse estudo construíram algumas percepções em relação a formação continuada após a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, relatando suas concepções entre a formação e a prática docente.

Tenho certeza de que sem uma formação adequada é muito difícil o profissional trabalhar com essa matéria, que é o ser humano, das questões que estão chegando de forma efetiva. **O trabalho dos professores acaba que acontecendo de uma forma mecânica, se não tiver uma formação e orientação certa** (Entrevista orientadora Sofia, 04/04/2017).

A razão pedagógica do professor é estabelecida em relação ao outro, o fazer docente sempre implica a interação, e essa interação acontece principalmente com os estudantes. Sujeitos repletos de subjetividades, incluindo também o próprio docente nesse contexto comum que é a sala de aula. Diante disso, por mais que o professor se dirija a um grupo de alunos, precisa gerenciar os processos de ensino e aprendizagem na sua individualidade.

A atividade docente e os saberes que são construídos pelos professores não se enquadram na perspectiva da racionalidade técnica e científica, na manipulação dos fatos, para pura objetivação das ações, por orientações tácitas, por direcionamentos e programas pré-definidos e generalizados, pelo contrário, suas ações são concebidas pelas escolhas e saberes invocados a partir da relação com o outro, com os estudantes, por meio da reflexão de questões específicas que envolvem os agentes em situações bem complexas.

Nesse momento, os professores acionam vários saberes e, ao refletirem sobre sua atuação, buscam novas possibilidades para atingirem seus objetivos, novas maneiras de conhecer, que atendam às suas demandas, principalmente aquelas diretamente ligadas aos estudantes. Nesse sentido, os professores não se prendem nos conhecimentos no campo da educação, para reproduzi-los, recontextualizá-los em sala de aula, tão pouco produzir/reproduzir conhecimentos dentro dos padrões e do rigor científico de uma pesquisa convencional, seu maior interesse está ligado ao “saber-fazer”, e isso remete a

um fazer objetivando a aprendizagem dos estudantes diante da complexidade dessa atividade.

Nesse sentido, na perspectiva dessa pesquisa, a formação continuada deve possuir um caráter de busca, de descoberta, de experimentação para os professores, de modo que possam vivenciar com os estudantes, no cotidiano de suas práticas, nossas possibilidades e resultados. Nessa mesma linha que duas colaborados olham para os processos formativos:

Para mim ela [formação continuada] é essencial **para não ficar parado**, porque a gente fica muito estagnado, muitas vezes, em uma opinião ou uma forma de trabalhar. A formação continuada mexe, te desorganiza e essa desorganização é importante (Entrevista orientadora Helena, 18/04/2017).

Além da ideia de movimento, da busca por novas formas de pensar, de estruturar o trabalho, de sair da zona da segurança, arriscando em novos desafios e maneiras de “saber-fazer”, a formação continuada também está atrelada ao conceito de desenvolvimento profissional.

Não tem como falar do **profissional se não falar de formação continuada**. [...] tudo que você estuda, tudo que é novo também te traz uma forma de agir. É uma ação e uma reação. Quando você consegue estudar, consegue buscar caminhos para lidar (Entrevista alfabetizadora Cora, 12/07/17).

Pode-se dizer, de acordo com Tardif (2010), que a construção dos saberes ligados ao trabalho docente são temporais, pois exige dos profissionais determinadas posturas, atitudes, habilidades para lidar com questões específicas ao longo da carreira e, só em contato com elas, é que esses saberes são construídos e o desenvolvimento profissional acontece. As situações exigem que os professores busquem repostas, caminhos, como a própria alfabetizadora Cora indica, por meio do próprio trabalho.

É necessário, diante disso, que as políticas educacionais tenham como objetivo atender as necessidades dos professores, que sejam construídas e estruturadas levando em consideração não só essas demandas, mas que tenha a participação desses profissionais nas escolhas e decisões dos rumos a serem tomados em relação a formação docente e ao desenvolvimento profissional.

Isso remete pensar uma nova configuração das relações entre as instituições (escola e universidade), entre os sujeitos (pesquisadores, especialista e professores) e o próprio conhecimento (saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares, experienciais

conhecimentos no campo da educação), de modo que haja um diálogo e a confluência de perspectivas para melhor atender o contexto escolar e os sujeitos que nele estão.

Há muitos obstáculos a serem superados para que isso se efetive, o que representaria uma mudança não só na produção do conhecimento no campo da formação de professores, no campo da educação, como também uma reforma estrutural nas instituições e das relações entre os grupos/categorias. No ambiente escolar, seria necessário um trabalho colaborativo entre os professores, com a comunidade, entre a equipe gestora, de modo que esses agentes tenham um momento destinado a reflexão e sistematização dos saberes que vão compondo a ação docente, como uma forma de registrar o trabalho e auxiliar os novos profissionais que entram na carreira, bem como a produção de um acervo de saberes experiências produzidos pelos próprios professores no contexto onde atuam.

Nessa perspectiva, a formação continuada aconteceria na própria escola, sob o acompanhamento e colaboração de outros agentes, como por exemplo, os próprios pesquisadores da universidade. Esse descolamento da formação das instituições oficialmente destinadas a essa atividade para o ambiente escolar proporcionaria a construção de saberes específicos do trabalho docente (IMBERNÓN, 2011), pois “a prática é considerada uma instância de produção desses mesmos saberes e competências” (TARDIF, 2010, p. 288). Ter a oportunidade de refletir sobre a própria atuação, e dela retirar os saberes necessário para agir de modo assertivo ao longo da carreira, é primordial para construção da identidade profissional.

É nessa linha que Capitu acredita que as propostas formativas devam caminhar, ou seja, pensar cursos de formação que proporcionem aos professores o tempo necessário para que possam se dedicar a reflexão. Segundo ela, a formação continuada,

Não é importante, ela é essencial. O ideal seria que o professor tivesse esse tempo todo dia para terminar a aula e analisar a atividade que deu, **fazer a autorreflexão** do que ele fez no dia (Entrevista orientadora Capitu, 30/03/17).

Esse relato é um apelo a valorização do profissional e de seu espaço de formação. As condições de trabalho nos quais muitos são submetidos, com a carga intensa de trabalho, muitas vezes não permite que possam compartilhar com seus pares, ou, até mesmo, tirar um tempo para refletir sobre sua atuação docente e construir, registrar e divulgar esse saber.

Seria importante estabelecer um diálogo próximo com a universidade, a fim de aprofundar os estudos em relação aos saberes específicos construídos por meio da prática pedagógica, além de ser um caminho possível para divulgação destes no campo da educação (por meio de fóruns, eventos científicos, encontro e congressos). Para além do reconhecimento e divulgação desses saberes experienciais pela comunidade acadêmica, a participação e envolvimento dos professores na formação inicial dos futuros profissionais também representaria um meio de auxiliar na profissionalização docente. Ao compartilhar as vivências, estratégias, dilemas, dificuldades, processos de aprendizagem, dentre outros aspectos, com os estudantes da graduação estes entrariam em contato com as culturas escolares e os saberes que são construídos na/pela prática docente. Nesse sentido, os professores ao assumirem essa função, de co-formadores, estariam revisitando suas práticas e os seus saberes, consolidando e reafirmando sua identidade e seu protagonismo.

Por meio do diálogo próximo entre as instituições de formação, a escola e os professores que atuam nela, estes últimos assumiriam a responsabilidade na elaboração e estruturação de cursos de formação continuada que atendam as questões reais que envolvem seu trabalho.

A gente vê professores conversando, em todas as reuniões, falando que precisa de formação continuada, mas não é qualquer formação, penso que o negócio **precisa ter sentido**. A formação precisa ter sentido para o professor. Formação é válido sim, para mim, é muito válido, desde que eu **consiga aproveitar aquilo**, de forma que eu faça oficina, **tenha uma boa prática**, coloque a mão na massa (Entrevista alfabetizadora Cecília, 12/05/17)

A formação “com sentido”, que “consiga aproveitar”, como levantada por Cecília, não é qualquer proposta, mas aquela que pode ser um elemento que ajude na atuação docente, que auxilie na compreensão e ressignificação da prática pedagógica. Saber lidar com as questões do cotidiano escolar, na superação das dificuldades e na escolha de qual intervenção pedagógica a ser realizada constitui um saber fundante da competência profissional dos professores. Saber “o que” fazer e “como”, são saberes que os docentes vão construindo a partir de suas experiências, diante disso eles vão avaliando os processos formativos pelos quais foram e são submetidos, bem como a pertinência das reformas educacionais (TARDIF, 2010).

Uma característica muito específica da profissão docente é que não é possível padronizar ações e modelos, pois o professor lida com situações concretas impossíveis de

serem modeladas, elas contam com o inesperado, com aquilo que não está previsto. Nesse sentido requer do professor uma habilidade pessoal de lidar com situações que fogem do estipulado e uma capacidade de conduzir situações transitória e complexas. Diante dessa realidade, os professores vão construindo saberes, vão formando-se, criando um certo *habitus*, maneiras de lidar com determinadas situações, constroem “macetes”, uma personalidade ou estilo de trabalho.

No dia a dia muitos são os elementos que requerem dos professores essa versatilidade, que acionem esse repertório, esses saberes experienciais. Uma maneira de trazer a formação para mais próximo desses contextos escolares é assumir que os profissionais também são produtores de saberes.

O estudo faz com que a gente abra leques e você vai em busca de novos conhecimentos, para melhorar a prática. Se você se prender a esse tradicional é complicado, então a formação continuada vem para mudar isso [...]. A formação continuada precisa **ser contínua**, por conta de várias situações. O próprio dia a dia já vai indicando as coisas que precisa fazer, buscar (Entrevista alfabetizadora Carolina, 17/05/17).

A maneira que a alfabetizadora olha para sua prática e como a formação continuada pode auxiliar nesse processo representa uma forma de saber lidar com as mudanças vertiginosas, buscando respostas e formas de agir diante da complexidade que se impõe no trabalho. A concepção que construiu é que a formação precisa ser um *continuum* (GARGIA, 1998;1999), se estendendo ao longo da carreira (TARDIF, 2010), momentos que não sejam interrompidos e descontínuos, perspectiva oposta o que vem se impondo no cenário nacional, como se pode notar em ralação as políticas educacionais de forma geral, incluindo o próprio PNAIC.

Lidar com os condicionantes da profissão já é, por si, formador, isso atrelado a outros elementos que os professores poderão refletir e incorporar em suas práticas torna-se essencial para que as propostas formativas não sejam vazias e distantes desses contextos. Para Imbernón (2011, p. 11-12) “um dos objetivos de toda formação válida deve ser o de poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente”, a aplicação pontual de sugestões didáticas ou atividades direcionadas, baseadas em indicadores externos não auxiliam os professores na construção de saberes docentes, mas a troca de experiências, estudo e discussão no coletivo, com os pares e outros agentes ligados a educação, diante dos fatos reais, não hipotéticos, podem ampliá-los.

Para que a formação seja contextualizada é necessário que os próprios profissionais que nela estejam reivindicuem o seu lugar de fala, o seu reconhecimento enquanto produtores de um saber específico, que é fomentado na prática e dela cria estrutura e rigidez para desempenhar atividades relativas ao seu trabalho.

Diante dessas reflexões foi possível elencar quatro conceitos sobre formação continuada construídos pelas colaboradoras dessa pesquisa, após suas vivências diante das orientações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O primeiro deles seria pensar os cursos de formação em cima de questões reais do trabalho, de forma **contextualizada**, ou seja, não adianta estabelecer modelos idealizados, gerencialistas que pouco agregam na construção de saberes pelos professores. A generalização não cabe no universo decente, pois as questões que os envolvem são complexas, datadas e localizadas.

A formação continuada foi concebida também como um importante elemento que **contribui para o desenvolvimento profissional**, para construção de novas possibilidades de pensar e agir sobre a prática. Nessa perspectiva, os cursos precisariam atender as necessidades dos professores de modo que possam conhecer, aprimorar saberes, competências e estabelecer uma identidade docente.

A **reflexibilidade** também aparece como um elemento fundante da concepção de formação continuada das colaboradoras desse estudo, pois é necessário criar espaços para que os profissionais possam compartilhar, discutir, estudar e refletir sobre suas práticas. Isso leva o professor a compreender suas ações e construir saberes específicos, além de fazer com que assumam o protagonismo de suas escolhas (passam a avaliar os programas, modelos e cursos que a ele são direcionados).

Por fim, o conceito construído sobre a formação coloca que ela precisa ser **contínua**, de modo que acompanhe os docentes ao longo da carreira, pois as situações que são postas aos professores ao longo dos anos configuram-se como uma eterna descoberta da profissão. No quadro a seguir estão agrupadas essas percepções,

Quadro 27 - Impressões das participantes sobre formação continuada

Percepções sobre formação continuada
<p><i>Não pode parar porque se não enferruja e cai naquele ócio de sempre fazer a mesma coisa, e aluno não é a mesma coisa de geração para geração (Entrevista alfabetizadora Clarice, 13/09/17).</i></p>
<p><i>Eu penso assim, a gente não pode ficar preso ao ensino tradicional e isso parece que está enraizado na gente (Entrevista alfabetizadora Carolina, 17/05/17).</i></p>
<p><i>A formação continuada precisa ser contínua. O próprio dia a dia já vai indicando as coisas que precisa fazer, buscar (Entrevista alfabetizadora Carolina, 17/05/17).</i></p>
<p><i>Não tem como falar de profissional se não falar de formação continuada. [...] tudo que você estuda, tudo que é novo também te traz uma forma de agir. (Entrevista alfabetizadora Cora, 12/07/17).</i></p>
<p><i>A formação precisa ter sentido para o professor, no sentido de refletir em que o professor vai aproveitar (Entrevista alfabetizadora Cecília, 12/05/17).</i></p>
<p><i>O trabalho dos professores acaba que acontecendo de uma forma mecânica, se não tiver uma formação e orientação certa. (Entrevista orientadora Sofia, 04/04/2017).</i></p>
<p><i>Ela é essencial para não ficar parado, porque a gente fica muito estagnado, muitas vezes, em uma opinião ou uma forma de trabalhar. A formação continuada mexe, te desorganiza e essa desorganização é importante. (Entrevista orientadora Helena, 18/04/2017).</i></p>
<p style="text-align: center;"><i>Ela não é importante, ela é essencial para fazer a autorreflexão (Entrevista orientadora Capitu, 30/03/17).</i></p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Contrastando esses dados obtidos a partir do que as orientadoras e professoras construíram, do que recontextualizaram da formação com o discurso pedagógico de reprodução da própria política, é possível encontrar elementos em comum.

O PNAIC assumiu algumas bases nas quais se apoiou em relação as concepções de formação continuada. A proposta teve como objetivo o aperfeiçoamento docente e a formação em serviço. Assim, estruturou ações para que alfabetizadores pudessem aplicar em sala de aula, avaliar esses processos e compartilhar com os pares essas experiências nos encontros presenciais. Essa dinâmica, teve como pressuposto a articulação entre teoria e prática e o exercício da reflexividade. Aspecto citado pelas participantes.

Nos documentos a formação é tida como processo contínuo, no qual os profissionais vão buscando ao longo da carreira conhecimentos, estratégias e possibilidades para respaldar a prática pedagógica. É esperado que esses professores mobilizem saberes também por meio do trabalho coletivo e colaborativo. Diante dessas

premissas acredita-se que os alfabetizadores vão buscando, ao longo da carreira, seu desenvolvimento profissional, sua identidade e autonomia.

Diante do exposto, foi possível perceber que a proposta formativa do PNAIC e a concepção de formação continuada de professores que sustenta as ações da política foram recontextualizadas e interiorizadas pelas professoras e orientadoras. Ambas relataram aspectos que estão presentes no Pacto, no discurso pedagógico de reprodução. Elas reafirmam a importância que a formação tem na prática docente, que as lacunas deixadas pela formação inicial e as vertiginosas transformações no mundo colocam novos desafios ao exercício da profissão, e para lidar com isso é necessário estudo, reflexão e problematização sobre o que está posto.

Apareceu também o relato que é necessário ter um suporte especializado, uma formação que auxilie na prática pedagógica em sala de aula, com os estudantes, que seja também capaz de criar momentos de construção coletiva e proporcione o compartilhamento de saberes. Alguns desses elementos foram encontrados e possibilitados com o PNAIC, apesar do não acompanhamento da prática docente pelas orientadoras no local de trabalho das alfabetizadoras, das alterações na proposta nos últimos tempos e sua interrupção após o terceiro ciclo.

Considerações Finais

Essa pesquisa buscou compreender como orientadoras e professoras alfabetizadoras recontextualizaram o discurso pedagógico oficial presente na proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Para isso foi necessário, inicialmente, fazer um levantamento sobre as iniciativas do governo federal no que diz respeito às políticas destinadas à formação continuada desses professores, para compreender o PNAIC nesse cenário.

É possível perceber que muitos desafios se impõem à profissão docente, o que acaba refletindo na formação ao longo da carreira. A questão do financiamento é emblemática, a escassez de recursos e investimentos acompanha a história das políticas no campo da educação há anos no país. Isso compromete não só na elaboração das propostas formativas, mas também na sua consolidação.

Ao mesmo tempo que há uma regulação dos investimentos, essas políticas ganham cada vez mais destaque, pois se tornaram uma estratégia interessante para assentar discursos e metas nas instituições escolares pela via da formação docente. Os professores são os recontextualizadores do discurso pedagógico oficial que, por sua vez, carrega princípios dos campos do controle simbólico e econômico, sob influência também de organismos internacionais multilaterais.

Nesse sentido, os modelos de formação continuada permanecem praticamente os mesmos desde a década de 90, sofrendo poucas alterações. Seu formato carrega a polaridade entre produtores e executores das ações, ou seja, de um lado, o Estado constrói o discurso pedagógico oficial e os materializa nas políticas, sendo auxiliado pelas instituições formadoras na produção de materiais e para sua recontextualização, e, de outro lado, cabe aos orientadores/tutores/formadores, em cada momento coloca-se um nome diferente para esse profissional, a função de recontextualizar as orientações para os alfabetizadores em seus municípios de origem para que possam desenvolver com os estudantes.

Apesar das iniciativas de valorização da escola, das relações que são estabelecidas nesses contextos e dos professores nesses espaços, os cursos ainda são pensados pelo governo federal e suas agências, contexto primário de produção, com o auxílio de instituições formadoras e dos conhecimentos científicos que produzem, da sua gestão acadêmica e pedagógica. O PNAIC exemplifica bem esse modelo, pois da maneira que

foi estruturado, a instituição parceira é responsável por fazer a gestão pedagógica da implementação das orientações oficiais, ela acompanha “o que” deve ser feito e “como” deve ser feito.

Os professores na Educação Básica, nesse cenário, não são chamados para contribuir com as proposições de cursos que são direcionadas a eles. Colocar relatos de experiências de alfabetizadores nos cadernos de suporte a formação não significa que os professores fizeram parte da construção da proposta. Esses relatos exemplificam aquilo que foi construído por outros grupos, que não os próprios professores, a partir de conhecimentos e pesquisas desenvolvidas no campo da educação.

É possível perceber também, nesse estudo da trajetória das políticas, que o movimento de descontinuidade permanece no país. O PNAIC foi suspenso, interrompido depois de três anos de ciclos formativos, sendo que o último já não se desenrolou como deveria, nos moldes como foi pensando inicialmente. Essa descontinuidade é seguida do modelo pendular destacada pela literatura, pois no lugar do Pacto agora está o programa Mais Alfabetização que mudou totalmente a proposta que vinha sendo desenvolvida com os alfabetizadores.

É assim que, historicamente, as políticas de formação continuada são caracterizadas no Brasil, pelos movimentos pendulares e descontínuos. Dos Parâmetros em Ação até o PNAIC houve diferentes perspectivas teóricas, nos quais os modelos se assentam ora em correntes de cunho construtivista, ora socioconstrutivistas, ou, ainda, em um misto entre várias linhas que discutem sobre a alfabetização.

Importante apontar também nas políticas destinadas ao alfabetizadores é a maneira como a formação é encarada nos diferentes anos, vista como atualização, formação em serviço, formação continuada, isso, de certa forma, mostra o objetivo embutido nos cursos em relação ao professor e o que se espera dele ao final de cada processo, quais conhecimentos, saberes e repertórios são necessário para alfabetizar em determinada idade, ano escolar. Das primeiras políticas até o PNAIC, houve diferentes enfoques, direcionamentos, discussões, materiais, indicações de estudos e estratégias.

O PNAIC, assim como as demais políticas ligadas à alfabetização, priorizou o trabalho nas áreas de Português e Matemática. Os dois primeiros anos de formação foram direcionados para práticas de alfabetização e letramento objetivando o ensino da língua materna e dos conhecimentos matemáticos. Um pouco diferente das outras políticas, acrescentou uma nova perspectiva, que até então não havia nas demais, o trabalho com outras áreas do conhecimento, deslocando, mesmo que sutilmente, do seu foco. Assim, o

terceiro ciclo de formação, em 2015, deixou espaço para trabalhar a questão da inclusão e interdisciplinaridade, tendo como pressuposto os direitos de aprendizagem pertencentes as áreas de História, Geografia, Artes e Ciências.

Acrescenta-se também nessa discussão as sugestões de organização do trabalho pedagógico e de atividades para o uso de tecnologias digitais da informação e da comunicação como um suporte à prática docente. Um meio de inserir os estudantes na cultura digital e gerenciar as variações linguísticas características desse novo contexto.

Uma vez que a estrutura do PNAIC não se diferenciou daquelas que a precederam, a dinâmica das formações também pouco se alterou: universidade recontextualiza o discurso pedagógico oficial, diferentes profissionais, em diferentes contextos, vão recontextualizando as orientações até chegar aos professores.

Foi possível identificar, por meio do modelo analítico adotado nessa pesquisa, baseado na teoria de Basil Bernstein (1996), como o discurso pedagógico oficial, presente no Pacto, é recontextualizado nos encontros de formação. Por meio desse modelo foi possível perceber as relações que foram estabelecidas entre o grupo, e é justamente quando se compreende as questões que envolvem aspectos estruturais (classificação) e as formas de comunicação (enquadramento) é possível identificar “o que” e “como” o PNAIC foi recontextualizado.

Um dos aspectos que foram mais bem avaliados pelas colaboradoras dessa pesquisa foram os momentos presenciais. Essa é uma característica que se destaca nos dados. Os encontros foram um espaço de troca, de compartilhamento de experiências, de construção coletiva de saberes. Foram neles que os professores, em diferentes fases da carreira, puderam contar sobre suas práticas, trazendo para discussão os diferentes contextos onde atuam.

Contudo, o tempo foi um fator limitador das possibilidades que ainda poderiam ser criadas com o intuito de aumentar o intercâmbio entre as participantes, de modo que todos pudessem relatar suas experiências e estas serem problematizadas e refletidas no grupo. Além disso, a falta de tempo restringiu o estudo mais sistemático e aprofundado em relação aos temas, textos e materiais, esse aprofundamento deveria ser feito pelos docentes, individualmente, fora desses encontros.

Diante disso, a política do PNAIC se mostrou contraditória em alguns momentos, apresentando fragilidades não só na sua estrutura, mas como também na sua implementação. Isso pode ser constatado na interlocução entre as indicações presentes nos documentos de base e os dados que foram coletados por meio da pesquisa de campo.

Em relação à estrutura, a formação foi direcionada aos professores que atuam no ciclo de alfabetização, deixando de fora outros professores e agentes da escola que também desempenham um papel importante nessa etapa. Apenas no último ciclo foi elaborado um caderno para os gestores escolares, disponibilizando orientações de como estes poderiam auxiliar e acompanhar a alfabetização em suas escolas.

A segunda questão contraditória foi em relação à quantidade de materiais e o pouco tempo para explorá-los. Os professores são incentivados a fazerem reflexão sobre suas práticas, partindo da ação, reflexão, ação, o que implica tempo, tanto para realizar essa reflexividade, quanto para se dedicarem na busca por novas possibilidades, estudos e saberes. Na implementação do PNAIC, principalmente no último ano, esse exercício ficou prejudicado. De um lado havia um discurso pedagógico oficial de reflexão sobre a prática, estudo e construção de saberes, o que demanda tempo, e de outro, na implementação da proposta, houve a aceleração da formação, supressão de discussões, bem como a diminuição dos encontros presenciais.

Restringiu-se a formação, mas manteve-se os temas a serem tratados, o que simplesmente se tornou inviável todos serem trabalhados na sua totalidade. Isso refletiu em duas diferentes formas de recontextualização do PNAIC: um trabalho superficial em relação às bases teóricas e a escolha de temas dentro do conjunto a ser explorado.

As orientadoras de estudo relataram que sua formação no ano de 2015 foi extremamente teórica, numa intensidade que chegou a ser exaustiva. A instituição parceira fez questão de explorar tudo que estava indicado pela política, restando pouco espaço para troca de experiência entre elas, para correlacionar teoria e prática. Uma perda enorme se levar em consideração que esse processo de recontextualização envolvia 141 profissionais de municípios diferentes. Nesse aspecto se identifica mais um ponto contraditório da política, os documentos de base colocam que as formações precisam fazer a relação entre teoria e prática a fim de construir novos saberes. Isso não aconteceu nessa etapa da formação com as orientadoras.

Quando elas, orientadoras, se organizaram para repassar o material optaram por elencar alguns dos temas. Elas reduziram, refinaram o que seria trabalhado, a preocupação não era com a quantidade de assuntos a serem explorados, mas sim com a qualidade com que estes seriam tratados. Para tornar os encontros mais prazerosos elas também escolheram realizar mais dinâmicas, onde os professores tivessem mais tempo para compartilhar suas experiências e buscar novos saberes que pudessem auxiliá-los na prática docente.

O PNAIC também contou com um conjunto de materiais para dar suporte aos professores alfabetizadores em sala de aula, no total, para os três ciclos de formação, foram 48 unidades. Esses referenciais dão indicações dos temas para cada ano escolar, baseado nos objetivos de aprendizagem, sugerem maneiras de como o professor deve organizar seu planejamento, os conteúdos escolares e os conhecimentos no campo da didática que são esperados dos docentes. Esses materiais, os textos privilegiantes do discurso pedagógico, colocam aos alfabetizadores uma série de orientações em relação “ao que fazer” e “como fazer”.

Foi possível perceber que as orientadoras e professoras tiveram percepções diferentes em relação a eles. Para o primeiro grupo, os materiais representaram um importante e indispensável instrumento, um suporte à prática docente, um recurso que precisa ficar disponível e acessível. Já para o segundo, eles foram apenas elementos periféricos à formação e, conseqüentemente, em suas práticas. Muitas disseram que não os usam, ou usam parcialmente, outras ainda relataram que desconhecem esses recursos.

Importante dizer que esses cadernos chegaram com atrasos para as formações, principalmente no último ano. Os professores tiveram acesso a eles no meio do processo formativo. As orientadoras fizeram uso de outros recursos, disponibilizados pela instituição parceira, para conduzir os encontros. Além disso, quando os materiais chegaram foram distribuídos entre os professores e não se encontram mais no acervo da escola.

No movimento de recontextualização da política muitos elementos vão sofrendo modificações, entre o prescrito e o real muitas são as possibilidades para sua efetivação. O próprio discurso pedagógico oficial, materializado no texto privilegiante, sofre um deslocamento da versão original se realocando e agrupando novos significados. Nesse movimento de aderir em um novo contexto, os sujeitos que nele estão reagem a esses códigos de diferentes formas. Há uma geração de conflitos nesse caminho, pois os interesses entre as categorias nem sempre são os mesmos, nesse sentido que é possível ver não só o discurso pedagógico de reprodução sendo transposto para esses locais, entre os sujeitos, como também os movimentos de resistências em relação a eles.

Diferentes campos recontextualizadores proporcionam diferentes formas de significação, e a recontextualização que as orientadoras e professoras realizaram geraram outras formas de ressignificar a política. Elas não assumiram apenas a posição de reproduzoras do PNAIC, de um saber produzido por outros, das orientações que moldam um estilo de professor, mas também agiram como produtoras de um saber fazer

específico, reivindicando e valorizando suas próprias práticas, sua identidade e seu espaço no coletivo.

Em função disso, as orientadoras optaram por trabalhar aquilo que, diante da realidade das instituições escolares do município de Poços de Caldas, dialogava com as condições de trabalho das alfabetizadoras. Não se preocuparam em abarcar todos os temas do ciclo formativo, mas desenvolver aqueles pertinentes às demandas dos professores e suas necessidades imediatas.

Além disso, a não utilização dos materiais pelas alfabetizadoras significa que elas buscavam construir um saber que não se correlacionava com os textos privilegiados presentes nos cadernos, mas se encontravam nos momentos que tinham com os pares. Saberes que eram construídos por meio do diálogo, reflexão e estudo nos encontros presenciais.

Assim, essa pesquisa coloca que, por meio da recontextualização pedagógica das orientações previstas na política de formação continuada do PNAIC, os sujeitos vão assumindo posturas de resistência diante do discurso pedagógico oficial, atuando também como produtores, e não apenas reprodutores, de saberes específicos diante da complexidade que envolve a atividade docente.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev., 1996.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Demerval, et al. **O Legado educacional do século XX no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control: theoretical studies towards Sociology of Language**. London: Routledge & Kegan Paul, 1971. v.1.

BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control: Toward a theory of educational transmissions**. London: Routledge & Kegan Paul, 1975. v. 3.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

BETEGGA, Maria Helena. **Educação continuada na era digital**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização. **Módulo Alfabetizar com textos**. Brasília: A Secretaria, 1999b.

BRASIL. MENEZES, Mindé; RAMOS, Wilsa Maria. (Orgs.). **PROFORMAÇÃO: Guia geral**. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de Formação de Professores, PROFA**. Guia de Orientações Gerais. Brasília, 2001a.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 janeiro de 2001**. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> . Acesso em: 21 nov. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da

Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, Diário Oficial: República Federativa do Brasil, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº. 1.403/ 03. **Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Distrito Federal: MEC 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de formação continuada e certificação de professores – toda criança aprendendo**. Distrito Federal: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil - Pro infantil: diretrizes gerais**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada**. Orientações Gerais. Brasília: DF, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília: DF, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental e Departamento de Políticas Educacionais. **PRALER: apoio a leitura e escrita**. Brasília, DF, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR I**. Guia Geral. Brasília: DF, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-Letramento**. Guia Geral. Brasília: DF, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências Brasília: DF, 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília: DF, 2007d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: DF, 2007e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009**. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Brasília, DF: 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf>. Acesso em: 29 out. 2018.

BRASIL. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II**. Guia Geral. Brasília: DF, 2010.

BRASIL. **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. Diário Oficial da União, nº 243, Seção 1, pág. 15.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012a**. Institui o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Diário Oficial de União, nº 129, Seção 1, pág. 22.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno de Formação**. MEC / SEB. Brasília, 2012b.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Unidade 1, Ano 01. **Organização do trabalho pedagógico.** MEC / SEB. Brasília, 2012c.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Unidade 2, Ano 01. **Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa.** MEC / SEB. Brasília, 2012d.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Unidade 03, Ano 01. **A aprendizagem do ensino de escrita alfabética.** MEC / SEB. Brasília, 2012e.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Unidade 4, Ano 01. **Ludicidade na sala de aula.** MEC / SEB. Brasília, 2012f.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Unidade 5, Ano 01. **Os diferentes textos em salas de alfabetização.** MEC / SEB. Brasília, 2012g.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Unidade 6, Ano 01. **Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento; projetos didáticos e sequências didáticas.** MEC / SEB. Brasília, 2012h.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Unidade 7, Ano 01. **Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais.** MEC / SEB. Brasília, 2012i.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Unidade 8, Ano 01 **Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem.** MEC / SEB. Brasília, 2012j.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Unidade 1, Ano 02. **Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem.** MEC / SEB. Brasília, 2012k.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Unidade 2, Ano 02. **A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento.** MEC / SEB. Brasília, 2012l.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Unidade 3, Ano 02. **A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização.** MEC / SEB. Brasília, 2012m.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Unidade 4, Ano 02. **Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias.** MEC / SEB. Brasília, 2012n.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Unidade 5, Ano 02. **O trabalho com gêneros textuais na sala de aula.** MEC / SEB. Brasília, 2012o.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Unidade 6, Ano 02. **Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento.** MEC / SEB. Brasília, 2012p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Unidade 7, Ano 02. **A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização.** MEC / SEB. Brasília, 2012q.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Unidade 8, Ano 02. – **Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças.** MEC / SEB. Brasília, 2012r.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Unidade 1, Ano 03. **Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado.** MEC / SEB. Brasília, 2012s.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Unidade 2, Ano 03. **Planejamento e organização da rotina na alfabetização.** MEC / SEB. Brasília, 2012t.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Unidade 3, Ano 03. **O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos.** MEC / SEB. Brasília, 2012u.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Unidade 4, Ano 03. **Vamos brincar de reinventar histórias.** MEC / SEB. Brasília, 2012v.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Unidade 5, Ano 03. **O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas.** MEC / SEB. Brasília, 2012w.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Unidade 6, Ano 03. **Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares.** MEC / SEB. Brasília, 2012x.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Unidade 7, Ano 03. **A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades.** MEC / SEB. Brasília, 2012y.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Unidade 8, Ano 03. **Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização.** MEC / SEB. Brasília, 2012z.

BRASIL. **Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013.** Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, Diário Oficial da União, nº 27, Seção 1, pág. 6.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno de Apresentação.** MEC / SEB. Brasília, 2014a.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno 01. **Organização do Trabalho pedagógico.** MEC / SEB. Brasília, 2014b.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno 02. **Quantificação, registros e agrupamento.** MEC / SEB. Brasília, 2014c.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno 03. **Construção do sistema de numeração decimal.** MEC / SEB. Brasília, 2014d.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno 04. **Operações na resolução de problemas.** MEC / SEB. Brasília, 2014e.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno 05. **Geometria.** MEC / SEB. Brasília, 2014f.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno 06. **Grandezas e medidas.** MEC / SEB. Brasília, 2014g.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno 07. **Educação estatística.** MEC / SEB. Brasília, 2014h.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno 07. **Saberes matemáticos e outros campos do saber.** MEC / SEB. Brasília, 2014i.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Educação Inclusiva.** MEC/SEB. Brasília, 2014j.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Educação Matemática do Campo.** MEC / SEB. Brasília, 2014k.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno de Jogos.** MEC / SEB. Brasília, 2014l.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Encartes.** MEC / SEB. Brasília, 2014m.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** MEC / SASE. Brasília, 2014n. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 21 nov.2019.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF., 26 jun 2014o.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno de Apresentação.** MEC / SEB. Brasília, 2015a.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno1. **Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização.** MEC / SEB. Brasília, 2015b.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno 2. **A criança no ciclo de alfabetização.** MEC / SEB. Brasília, 2015c.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno 3. **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização.** MEC / SEB. Brasília, 2015d.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno 4. **A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização.** MEC / SEB. Brasília, 2015e.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno 5. **Organização da ação docente: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização.** MEC / SEB. Brasília, 2015f.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno 6. **Organização da ação docente: a arte no ciclo de alfabetização.** MEC / SEB. Brasília, 2015g.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno 7. **Organização da ação docente: alfabetização matemática na perspectiva do letramento.** MEC / SEB. Brasília, 2015h.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno 8. **Organização da ação docente: Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização.** MEC / SEB. Brasília, 2015i.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno 9. **Organização da ação docente: Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização.** MEC / SEB. Brasília, 2015j.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno 10. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: integrando saberes.** MEC / SEB. Brasília, 2015k.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno para gestores e equipe pedagógica das secretarias de educação.** MEC / SEB. Brasília, 2015l.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Cadernos de estudo a serem utilizados nos encontros de formação.** MEC / SEB. Brasília, 2015m.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 2/2015, de 9 de junho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, Diário Oficial República Federativa do Brasil, Seção 1, Pág. 13, de 25 de junho de 2015n.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial: República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015o.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.094, de 30 de setembro de 2016.** Altera dispositivos da Portaria MEC no 867 que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na

Idade Certa e define suas diretrizes gerais; da Portaria MEC nº 1.458 que define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e da Portaria MEC nº 90 que define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, DF: 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Brasília, Diário Oficial da União, 23 de fevereiro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, Sergio; CASTANHO, Maria Eugênia. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. São Paulo: Papyrus, 2001.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história de Severina**. Brasiliense, 1993.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Guia Geral do PROFORMAÇÃO**. 2 ed. Brasília: DF, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?** Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Educação e Sociedade**. vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**. vol.36, n.131, p. 299-324, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de Profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação e Educação**. vol.21, n.1, p. 27-39, 2016.

FELIX, Carla Fernanda Figueiredo. **Identidade profissional docente: tecendo histórias. 2015. Dissertação** (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253985>. Acesso em: 14 mar 2018.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1993.

FREITAS, Luiz Carlos. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**. Brasília, DF, v. 12, n. 54, abr./jun. 1992.

FREITAS, Luiz Carlos. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnismo? In: **Seminário de Educação Brasileira**._Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, fev. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Revista Educação e Sociedade**., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

GARCIA, Carlos Marcelo. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n.9, 1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999. (Coleção Ciências da Educação - Século XXI, v. 2).

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. vol.13, n.37, p. 57-70, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113. p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, Pablo Antonio Amadeo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo Antonio Amadeo. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-46.

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

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

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).

LIBANÊO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.

LIBANÊO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LIBANÊO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBANÊO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. in: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2007. p. 443-481.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação. In: CATANI, Denice Barbara. et al. (org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2014.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. (Org.) **Progestão: construindo saberes e práticas na escola pública**. Brasília: Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2004.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani. (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 51- 63.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Qualidade na Educação Básica de Minas Gerais - Próqualidade**. Belo Horizonte: SEE/MG,1993.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes para a formação de professores da rede estadual de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 1994.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de melhoria da qualidade do ensino de primeiro grau – Próqualidade – Subprojeto C: Desenvolvimento do Ensino – Componente C 2: Capacitação de Professores: Termo de Referência para contratação da IE.** Belo Horizonte: SEE/MG, 1996.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de Capacitação de Professores (PROCAP): Guia de Estudo Geral.** Belo Horizonte: SEE/MG, 1997.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Veredas: Formação Superior de Professores – Guia Geral.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2002a

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Veredas: Formação Superior de Professores Projeto Pedagógico.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2002b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores - PDP: Roteiro de Estudos das Propostas e Orientações Curriculares.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores -PDP: Manual de Orientação.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2005a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolucao SEE nº. 666, de 07 de abril de 2005.** Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns - CBC a serem obrigatoriamente ensinados pela unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do fundamental e o ensino médio. Belo Horizonte: SEE/MG, 2005b.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 44.205 de 12 de janeiro de 2006.** Institui a Política de Desenvolvimento dos Servidores Públicos Civis da Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo Estadual e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE/MG, 2006.

MINAS GERAIS. **Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011**. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE/MG, 2011a.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 45.849 de 27 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte: SEE/MG, 2011b.

MINAS GERAIS. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado – PMDI 2016 - 2027**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2016. Programas e Ações por Setor de Governo. Volume I.

MINAS GERAIS. **Plano Plurianual de Ação Governamental 2016-2019**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018. Programas e Ações por Setor de Governo. Volume I.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 2, n. 2, p. 115-130, 2007.

NÓVOA, Antônio. Formação de professore e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível: [HTTP://hdl.handle.net/10451/4758](http://hdl.handle.net/10451/4758). Acesso: 08/12/19.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RABELO, Amanda Oliveira. A mulher e docência: historicizando a feminização do magistério. **Revista do Mestrado de História**, v. 9, n. 9, p. 41-53, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do regime militar**. Cadernos Cedes. Campinas. vol. 28, n. 76, p. 291-312, 2008b.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. v.25, p. 5-17. 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOUZA, Maria José de. **Reinado e poder no Sul das Minas Gerais**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Campinas: UNICAMP, ano XXI, nº 73, dez, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>> Acesso em: 11 set. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lucy Magalhães. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**. n. 54, 1984, p. 143-178.

Apêndices

Apêndice 1 - Questionário Professores



Questionário Professores(as) do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Caro(a) professor(a),

Esse questionário é uma importante ferramenta de coleta de dados que proporcione a realização da pesquisa de doutorado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, na Universidade Federal de São Carlos, orientada pela Prof^a. Dr^a. Maria Iolanda Monteiro. A proposta de trabalho é compreender e problematizar como as políticas educacionais, especificamente a proposta contida no PNAIC, são incorporadas na formação continuada de professores(as) mineiros, atuantes no primeiro ciclo do Ensino Fundamental I. Sendo assim, o título provisório dessa pesquisa é “Políticas educacionais e a formação continuada de professores: PNAIC e suas implicações na prática docente”.

Gostaria de ressaltar que sua identidade não será revelada, apenas os pesquisadores envolvidos nesse estudo terão o domínio dessas informações. Os dados coletados serão usados para a construção da tese, publicação de artigos em revistas, eventos e livros, assim como apresentação de seminários e palestras.

Agradeço sua disponibilidade.

1. Quais as razões que fizeram você optar por trabalhar com alfabetização de crianças?

2. Quais saberes você, precisou adquirir para assumir a função de professor(a) Alfabetizador(a)?

3. Quais os pontos positivos, na sua visão, da formação oferecida pelo PNAIC?

4. Quais os pontos negativos, na sua visão, da formação oferecida pelo PNAIC?

5. Na área de língua portuguesa, qual o seu posicionamento sobre as atividades e orientações teóricas contidas no PNAIC? Como foi o processo de formação para essa área?

Descreva. _____

6. Na área de “Práticas Culturais”, foco atual dessa formação, qual sua opinião sobre essa nova temática? Como vem sendo desenvolvida?

7. Que tipo de orientações, a partir do PNAIC, você recebeu/recebe para que possa aplicar em sala?

8. Você identifica a fundamentação teórica presente no PNAIC? Escreva sobre isso.

9. Participou de cursos de formação continuada abordando o tema “alfabetização” sem ser o PNAIC?

Não Sim. Qual? _____

10. Qual a sua opinião sobre a formação do PNAIC?

excelente muito boa Boa Razoável ruim

Por quê?

11. Há trocas de experiências entre as pessoas envolvidas (formadores/ professores)? De que forma elas acontecem?

Diariamente Regularmente Raramente Nunca

Descreva o processo de trocas de experiência.

12. Você acredita que essa formação influencia sua prática docente?

Não Não tenho certeza Sim. Em quê?

13. Cite quais pontos que mais chamam a atenção nessa formação? Por quê?

14. Dentre os elementos abaixo, enumere de 1 a 5 aqueles que, na sua opinião, mais lhe chama a atenção na formação o PNAIC.

materiais didáticos Cadernos de formação Encontros de formação

concepções de alfabetização Orientação dos formadores

15. Você tem dificuldades em compreender o documento/material e/ou aplicá-lo?

Sim um pouco não

Qual(ais) dificuldade(s)? Por quê?

16. Em relação à plataforma virtual, o que pensa sobre?

difícil de usar fácil de usar entendo em partes

Por quê?

17. Com que frequência utiliza a plataforma virtual?

frequentemente esporadicamente raramente nunca

Por quê?

18. Com qual frequência acontece o acompanhamento do seu trabalho pelos formadores(as)?

Diário Semanal Quinzenal Mensal Anual

Como acontece?

19. ser um(a) professor(a) que participa do PNAIC?

Prazeroso enriquecedor Difícil Desafiador Faço porque é necessário
 Não tenho opinião formada

Por quê?

20. Como foi/é sua formação no PNAIC? Relate o processo.

21. Como você avaliaria a formação oferecida pelo PNAIC? Explique:

Muito boa Boa regular Insuficiente

22. Como foi o processo de seleção para participar da formação do PNAIC? Descreva.

23. Você pretende continuar no próximo ano nessa formação? Por quê?

Não Talvez Sim

24. Em sua opinião, a formação continuada é importante para prática de professores(as)? Por quê?

Não Talvez Sim

25. Percebeu alguma mudança na aprendizagem dos(das) alunos(as) a partir das orientações que recebeu utilizando a metodologia e atividades sugeridas pelo PNAIC?

Muito Pouco Não

Quais mudanças? Por quê?

26. do PNAIC atualmente está contribuindo para o seu desenvolvimento profissional? Como?
() Muito () Parcialmente () Não

27. Como, em sua opinião, as políticas educacionais de formação continuada deveriam auxiliar os professores(as) em sala de aula?

28. Nome Completo: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Estado civil: _____

29. Formação inicial: _____

Ano de início _____ Ano de conclusão: _____

() Universidade Pública () Universidade Privada () Outra.

Qual? _____

30. Possui outra formação (extensão/especialização/aperfeiçoamentos/etc.):

() Não () Sim . Qual (nome do curso/ano de conclusão)?

31. Experiência profissional na docência (Especifique os anos de ensino que atuou)

() Pública/ quantos anos

() conveniada/ quantos anos / quais anos de ensino

() Estadual/ quantos anos / quais anos de ensino

() Privada/ quantos anos / quais anos de ensino

() outra (especificar)/ anos

32. Experiência profissional na área da educação (supervisora, orientadora, sala de apoio etc.), quanto anos?

33. Você trabalha em mais de um lugar?

() Não () Sim. (Nome/atividade)

Local 1 – Atividade:

Local 2 – atividade:

34. Tem experiência nas áreas de atuação?

() Não () Sim. Quanto tempo?

35. Horas de trabalho semanal no total:

() 20 horas semanais () 40 horas semanais () outros:

36. Situação na carreira:

() contratada () efetivada () concursada () outros:

37. Quanto tempo participa do PNAIC?

() 4 anos () 3 anos () 2 anos () 1 ano

38. Você participa do PNAIC com a mesma turma desde que entrou? Conte a sua trajetória.

39. quê?

Não Às vezes Pouco Muito

40. Fique à vontade para escrever sobre a formação do PNAIC, questões que não foram contempladas.

Apêndice 2 - Questionário Orientadores



Pesquisa sobre Políticas Educacionais e a Formação Continuada de Professores(as) **Questionário Orientadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**

Caro(a) formador(a),

Esse questionário é uma importante ferramenta de coleta de dados que proporcione a realização da pesquisa de doutorado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, na Universidade Federal de São Carlos, orientada pela Prof^a. Dr^a. Maria Iolanda Monteiro. A proposta de trabalho é compreender e problematizar como as políticas educacionais, especificamente a proposta contida no PNAIC, são incorporadas na formação continuada de professores(as) mineiros, atuantes no primeiro ciclo do Ensino Fundamental I. Sendo assim, o título provisório dessa pesquisa é “Políticas educacionais e a formação continuada de professores: PNAIC e suas implicações na prática docente”.

Gostaria de ressaltar que sua identidade não será revelada, apenas os pesquisadores envolvidos nesse estudo terão o domínio dessas informações. As informações coletadas serão usadas para a construção da tese, publicação de artigos em revistas, eventos e livros, assim como apresentação de seminários e palestras.

Agradeço sua disponibilidade.

1. Quais as razões que fizeram você optar por trabalhar com alfabetização de crianças?

2. Quais saberes você, precisou adquirir para assumir a função de formador(a)?

3. Quais os pontos positivos, na sua visão, da formação oferecida pelo PNAIC?

4. Quais os pontos negativos, na sua visão, da formação oferecida pelo PNAIC?

5. Na área de língua portuguesa, qual o seu posicionamento sobre as atividades e orientações teóricas contidas no PNAIC? Como foi o processo de formação para essa área? Descreva.

6. Na área de “Práticas Culturais”, foco atual dessa formação, qual sua opinião sobre essa nova temática? Como vem sendo desenvolvida?

7. Que tipo de orientações, a partir do PNAIC, você oferece para que os(as) professores(as) possam aplicar em sala?

8. Você identifica a fundamentação teórica presente no PNAIC? Escreva sobre isso.

9. continuada abordando o tema “alfabetização” sem ser o PNAIC?

Não Sim. Qual?

10. Qual a sua opinião sobre a formação do PNAIC?

excelente muito boa Boa Razoável ruim

Por quê?

11. Há trocas de experiências entre as pessoas envolvidas (formadores/ professores)? De que forma elas acontecem?

Diariamente Regularmente Raramente Nunca

Descreva o processo de trocas de experiência.

12. Você acredita que essa formação influencia a prática docente dos(as) professores(as) que você acompanha?

Não Não tenho certeza Sim. Em quê?

13. Cite quais pontos que mais chamam a atenção nessa formação? Por quê?

14. Dentre os elementos abaixo, enumere de 1 a 5 aqueles que, na sua opinião, qual mais lhe chama a atenção na formação o PNAIC.

materiais didáticos Cadernos de formação Encontros de formação

concepções de alfabetização Orientação dos formadores

15. Você tem dificuldades em compreender o documento/material e/ou aplicá-lo?

Sim um pouco não

Qual(ais) dificuldade(s)? Por quê?

16. Em relação à plataforma virtual, o que pensa sobre?

difícil de usar fácil de usar entendo em partes

Por quê?

17. Com que frequência utiliza a plataforma virtual?

frequentemente esporadicamente raramente nunca não há acompanhamento

Por quê?

18. Com qual frequência do acompanhamento do trabalho dos(as) professores(as)?

Diário Semanal Quinzenal Mensal Anual

Como acontece?

19. Para você qual o significado de ser uma formadora do PNAIC?

Prazeroso enriquecedor Difícil Desafiador Faço porque é necessário
 Não tenho opinião formada

Por quê?

20. Como foi sua formação para trabalhar no PNAIC? Relate o processo.

21. Como você avaliaria a formação para trabalhar no PNAIC? Explique:

Muito boa Boa regular Insuficiente

22. Como foi o processo de seleção?

Processo seletivo Indicação concurso designação

23. Você pretende continuar no próximo ano como formadora? Por quê?

Não Talvez Sim

24. Em sua opinião, a formação continuada é importante para os(as) professores(as)? Por quê?
() Não () Talvez () Sim

25. Percebeu alguma mudança na aprendizagem dos(das) alunos(as) a partir das suas orientações para os professores utilizando a metodologia e atividades sugeridas pelo PNAIC?
() Muito () Pouco () Não

Quais mudanças? Por quê?

26. Você acredita que participar do PNAIC atualmente como formadora está contribuindo para o desenvolvimento profissional do(as) professores(as)? Como?
() Muito () Parcialmente () Não

27. Você acredita que participar do PNAIC atualmente como formadora está contribuindo para seu desenvolvimento profissional? De que maneira?
() Muito () Pouco () Não

28. Como, em sua opinião, as políticas educacionais de formação continuada deveriam auxiliar os professores(as) em sala de aula?

29. Nome Completo: _____
Idade: _____ Sexo: _____ Estado civil: _____

30. Formação inicial: _____

Ano de início _____ Ano de conclusão: _____

() Universidade Pública () Universidade Privada () Outra. Qual?

31. Possui outra formação (extensão/especialização/aperfeiçoamentos/etc.):
() Não () Sim . Qual (nome do curso/ano de conclusão)?

32. Experiência profissional na docência (Especifique os anos de ensino que atuou)
() Pública/ quantos anos

() conveniada/ quantos anos / quais anos de ensino

() Estadual/ quantos anos / quais anos de ensino

() Privada/ quantos anos / quais anos de ensino

() outra (especificar)/ anos

33. Experiência profissional na área da educação (supervisora, orientadora, sala de apoio etc.), quanto anos?

34. Você trabalha em mais de um lugar?

() Não () Sim. (Nome/atividade)

Local 1 – Atividade:

Local 2 – atividade:

35. Tem experiência nas áreas de atuação?

() Não () Sim. Quanto tempo?

36. Horas de trabalho semanal no total:

() 20 horas semanais () 40 horas semanais () outros:

37. Situação na carreira:

() contratada () efetivada () concursada () outros:

38. Quanto tempo participa como formadora pelo PNAIC?

() 4 anos () 3 anos () 2 anos () 1 ano

39. Você participa como formadora do PNAIC trabalhando com a mesma turma desde que assumiu essa função? Conte a sua trajetória.

40. Gosta de participar como formadora? Por quê?

() Não () Às vezes () Pouco () Muito

Apêndice 3 - Roteiro entrevista Orientadores do PNAIC



Pesquisa sobre Políticas educacionais e a formação continuada de professores(as) Roteiro entrevista Orientadores do PNAIC

- 1 – Qual a sua opinião sobre a formação do PNAIC?
- 2 – Quais os pontos positivos e quais os pontos negativos, na sua visão, dessa formação?
- 3 – Há muitas trocas de experiências entre as pessoas envolvidas (orientadores, professores)? Explane sobre essa questão.
- 4 - Você acredita que essa formação influencia a prática docente dos professores que você acompanha?
- 5 – Cite quais os pontos que mais chamam a atenção nessa formação?
- 6 – Na área da matemática, qual o seu posicionamento sobre as atividades e propostas contidas no PNAIC?
- 7 – Na área de língua portuguesa, qual o seu posicionamento sobre as atividades e propostas contidas no PNAIC?
- 8 – Na área de “Práticas Culturais”, foco atual dessa formação, qual sua opinião sobre essa nova temática?
- 9 – Você tem dificuldades em compreender o documento e/ou aplicá-lo?
- 10 – Você encontra dificuldades em utilizar a plataforma? O que pensa sobre isso?
- 11 – Como é o acompanhamento do trabalho dos(as) professores(as)?
- 12 – Para você qual o significado de ser uma orientadora do PNAIC?
- 13 – Descreva como foi sua formação para ser orientadora do PNAIC?
- 14 – Você acredita que essa formação foi satisfatória?
- 15 - Como foi o processo de seleção?
- 16 – Você pretende continuar no próximo ano como orientadora? Por quê?
- 17 – Em sua opinião, a formação continuada através de cursos é importante para os(as) professores(as)? Por quê?
- 18 – Você acredita que participar do PNAIC atualmente como orientadora está contribuindo para o desenvolvimento profissional desses(as) professores(as)? Como?
- 19 - Você acredita que participar do PNAIC atualmente como orientadora está contribuindo para seu desenvolvimento profissional? De que maneira?
- 20 – Como, em sua opinião, as políticas educacionais deveriam auxiliar os professores(as) em sala de aula?

Apêndice 4- Roteiro entrevista Professores



Pesquisa sobre Políticas educacionais e a formação continuada de professores(as) Roteiro entrevista Professores do PNAIC

- 1 – Qual a sua opinião sobre a formação do PNAIC?
- 2 – Quais os pontos positivos e quais os pontos negativos, na sua visão, dessa formação?
- 3 – Há muitas trocas de experiências entre as pessoas envolvidas (orientadores, professores)? Explane sobre essa questão.
- 4 - Você acredita que essa formação influencia sua prática docente?
- 5 – Cite quais os pontos que mais chamam a atenção nessa formação?
- 6 – Na área da matemática, qual o seu posicionamento sobre as atividades e propostas contidas no PNAIC?
- 7 – Na área de língua portuguesa, qual o seu posicionamento sobre as atividades e propostas contidas no PNAIC?
- 8 – Na área de “Práticas Culturais”, foco atual dessa formação, qual sua opinião sobre essa nova temática?
- 9 – Você tem dificuldades em compreender o documento e/ou aplicá-lo?
- 10 – Você encontra dificuldades em utilizar a plataforma? O que pensa sobre isso?
- 11 – Como é o acompanhamento do seu trabalho pelos orientadores?
- 12 – Para você qual o significado de participar do PNAIC?
- 13 – Descreva como foi o processo de formação?
- 14 – Você acredita que essa formação foi satisfatória?
- 15 - Você pretende continuar no próximo ano? Por quê?
- 16 – Em sua opinião, a formação continuada através de cursos é importante para os(as) professores(as)? Por quê?
- 17 – Você acredita que participar do PNAIC atualmente está contribuindo para o desenvolvimento profissional? Como?
- 18 - Como, em sua opinião, as políticas educacionais deveriam auxiliar os professores(as) em sala de aula?

Apêndice 5 – Modelo TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E
CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
(CECH-UFSCar) / PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Decreto nº. 93.933 de 14/01/1987 – Resolução CNS nº. 196/96)

Este formulário de consentimento tem por objetivo informar-lhe sobre o que se trata a pesquisa, bem como obter sua autorização explícita para realizá-la. Espera-se, através deste dar-lhe uma ideia básica sobre a pesquisa e o que sua participação envolverá. Leia atentamente este formulário.

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: *“Políticas educacionais e a formação continuada de professores: PNAIC e suas implicações na prática docente”*.

PESQUISADORA: Carla Fernanda Figueiredo Felix
E-mail: carlafffelix@gmail.com

ORIENTADORA: Prof.^a. Dar^a. Maria Iolanda Monteiro
Universidade Federal de São Carlos
Rodovia Washington Luis, Km 235, São Carlos/SP
CEP 13565-905
Telefone:(16)3351-8375
E-mail: iolandauab@gmail.com

INSTITUIÇÃO: Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos
JUSTIFICATIVA E OS OBJETIVOS: A formação continuada de professores é um dos focos das políticas educacionais atualmente. Tem como pressuposto a melhoria da qualidade do ensino, da prática docente e da sua profissionalização. É por meio desse recurso que os profissionais vão galgando caminhos e se especializando dentro de sua área de atuação, vão buscando respostas para as questões que envolvem seu saber, sua formação e sua prática. Um programa em específico é evidenciado nessa proposta de pesquisa, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Compreender e problematizar como esse documento, elaborado pelo governo federal, é incorporado nas políticas de formação continuada de professores alfabetizadores mineiros, especificamente na jurisdição da Secretaria Municipal de Educação de Poços de Caldas, é objeto desse estudo. Além disso, também visa apontar e traçar reflexões sobre as concepções teóricas, filosóficas e políticas que o embasam.

METODOLOGIA: Para buscar dados de pesquisa será utilizada uma abordagem qualitativa, apropriando das seguintes técnicas de pesquisa: análise documental, entrevista, questionário e observação. Essa pesquisa deve abarcar três eixos principais: formação continuada de professores, desenvolvimento profissional e políticas educacionais.

DESCONFORTOS: O desconforto que o sujeito poderá sentir é o de compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que ele possa se sentir incômodo em falar. Nesse sentido, fica garantido que o sujeito não precisa responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas em debate/entrevista/pesquisa, se sentir que ela é muito pessoal ou sentir desconforto em falar. É garantido, também, que o

participante da pesquisa possa retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade, é livre para recusar-se a participar e/ou interromper a participação a qualquer momento. A participação é voluntária.

BENEFÍCIOS: A participação no estudo não acarretará custos e não terá nenhuma compensação financeira adicional, é voluntária. Importante ressaltar que a livre participação poderá gerar novos conhecimentos na área, no sentido de contribuir com os projetos e políticas educacionais de formação de professores, pensando tanto na inicial como na continuada.

GARANTIA DE SIGILO: Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. O material que indique a sua participação não será liberado sem sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo, nomes fictícios serão usados para garantir a preservação de sua identidade. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada pelo pesquisador e outra será fornecida a você.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO: A participação no estudo não acarretará custos e não terá nenhuma compensação financeira adicional.

CONSENTIMENTO: A assinatura neste formulário indica que li e entendi as informações aqui contidas. Fui informado(a) sobre os objetivos acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. Certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

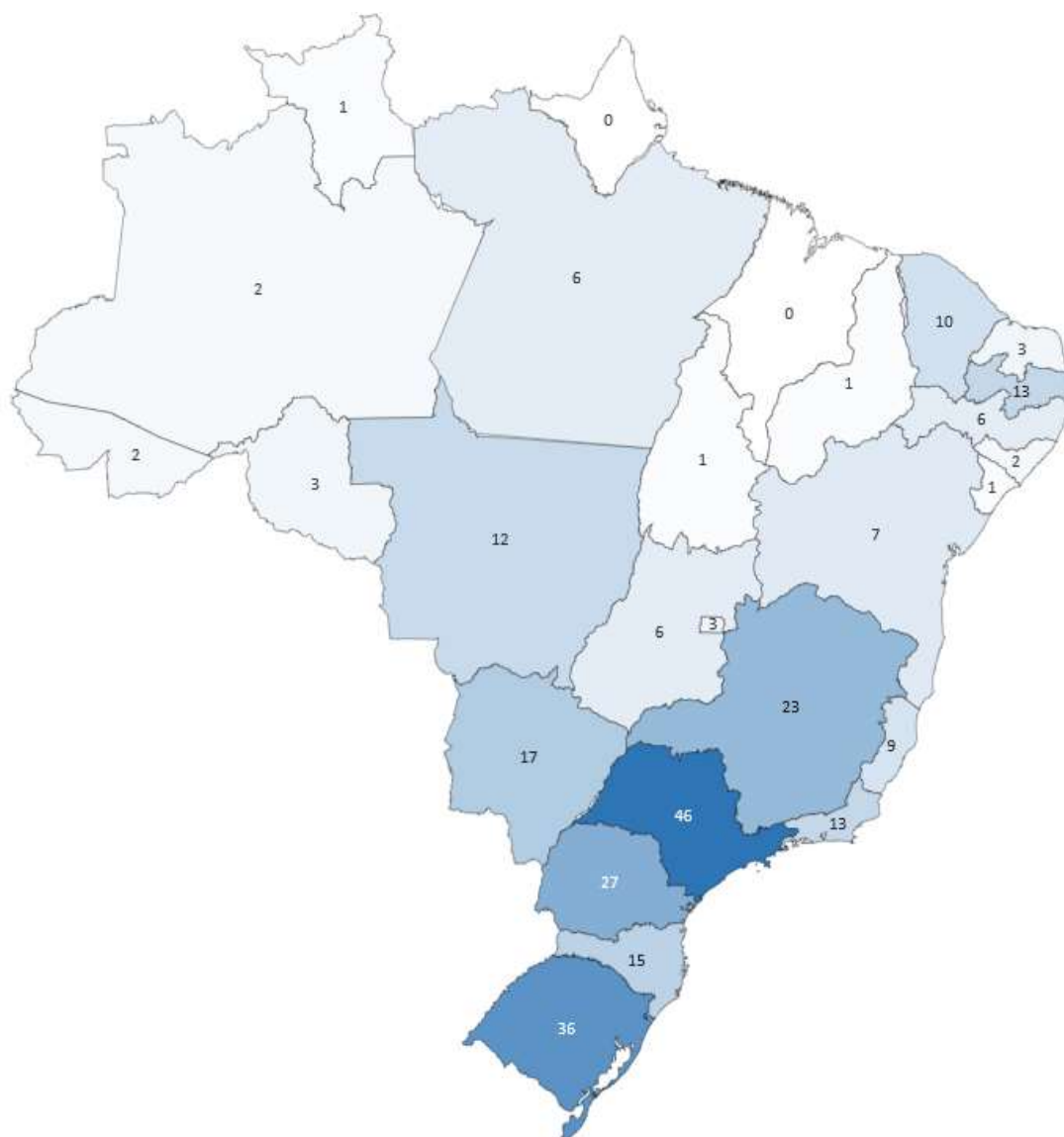
O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3306-6443. Endereço eletrônico: acessibilidade@sead.ufscar.br, e em caso de denúncias ou reclamações sobre minha participação poderei entrar em contato com a mesma.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido, me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do Participante

Assinatura do Orientador

Assinatura do Pesquisador

Apêndice 6 – Distribuição das pesquisas sobre o PNAIC em território nacional

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Apêndice 7 - Conjunto de cadernos da formação 2013

Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa Ano 01



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa Ano 02



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa Ano 03



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Apêndice 8 - Conjunto de cadernos da formação 2014

Cadernos de Matemática



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Apêndice 9 - Conjunto de cadernos da formação 2015

Cadernos Organização do Trabalho Pedagógico na Perspectiva da Inclusão e da Interdisciplinaridade



Fonte: Acervo da pesquisadora.