

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Campus Sorocaba

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SAMARA ELYZA MACEDO DE ARAÚJO

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DO MUNICÍPIO DE
VOTORANTIM (SP) SOBRE O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA (PNAIC): UM ESTUDO DE CASO**

Sorocaba
2016

SAMARA ELYZA MACEDO DE ARAÚJO

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DO MUNICÍPIO DE
VOTORANTIM (SP) SOBRE O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA (PNAIC): UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Fabrício do Nascimento.

**Sorocaba /SP
2016**

Araujo, Samara Elyza Macedo de

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DO
MUNICÍPIO DE VOTORANTIM (SP) SOBRE O PACTO NACIONAL
PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): UM ESTUDO DE
CASO / Samara Elyza Macedo de Araujo. -- 2016.

127 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus
Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Fabrício do Nascimento

Banca examinadora: Eliete Jussara Nogueira, Hilio Laganá Fernandes
Bibliografia

1. Formação de Professores . 2. Pacto pela Alfabetização na Idade Certa.
3. Formação de Professores Alfabetizadores. I. Orientador. II. Universidade
Federal de São Carlos. III. Título.

Ao meu querido amigo de todas as horas, Jesus Cristo.
"Porque dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas"

(Romanos 11: 36)

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a Deus, pelo dom da vida.

Ao meu incentivador, meu amado Tiago, companheiro na vida, no amor, nos sonhos e projetos em busca da formação humana e intelectual, pela paciência e longanimidade dispensadas nesse período.

Ao meu amorzinho, Ana Letícia, minha filha...

À Mirian, minha mãe, grande inspiração, que com seu exemplo me fez crescer sempre.

Ao meu amado pai, Roberto (*in memoriam*), pelos conselhos e apoio incondicional.

Ao meu orientador, Fabrício Nascimento, pelo apoio conferido a minha pesquisa, pela amizade, pela confiança depositada em meu trabalho, pela compreensão e pelos valiosos e sólidos ensinamentos.

Aos meus familiares, aos irmãos Júnior, Hadassa e Miquéas, aos cunhados, aos sogros Seu Anízio e D. Cida, e amigos, pelo interesse e pela torcida.

À Vanélli, amiga/irmã, pelo afeto, carinho e cumplicidade de tantos anos...

Aos amigos que encontrei nesse percurso de formação acadêmica pelo compartilhar, pela torcida e pelo incentivo.

*A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.*

Manoel de Barros

RESUMO

O presente trabalho procura conhecer as percepções dos professores alfabetizadores sobre a proposta de formação continuada desenvolvida no âmbito do Pacto Nacional de Alfabetização da Idade Certa (PNAIC) no município de Votorantim/SP. A abordagem metodológica para a realização da pesquisa foi de cunho qualitativo, sendo a coleta de dados realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários e análise documental. Os dados foram analisados segundo uma perspectiva crítica. A formação do professor alfabetizador é uma preocupação diante do panorama atual, exigindo-se deste profissional habilidades e competências para formar os estudantes numa perspectiva de atendimento às demandas do capital. Considera-se que o PNAIC também é desenvolvido nessa perspectiva, sendo um programa pontual e descontinuado que tem por objetivos padronizar as ações dos alfabetizadores, em âmbito nacional, concebendo-os como meros executores de tarefas. Os professores participantes desta pesquisa creem que a formação recebida no PNAIC é viável por possibilitar a instrumentalização de suas práticas educativas e mudanças em suas maneiras de alfabetizar. Contudo, a participação efetiva desses profissionais na construção e implementação da proposta de formação continuada do PNAIC não é visualizada e, mesmo sendo objetivo descrito pelo Programa, a prática da reflexividade, superar a ideia de meros executores de tarefas e assumirem o papel de protagonistas de seu desenvolvimento profissional e de agentes de mudanças nos contextos em que atuam, ainda, é um desafio.

Palavras-chave: PNAIC, formação de professores, professores- alfabetizadores.

ABSTRACT

This study seeks to understand the perceptions of literacy teachers on the proposal for continuing education developed under the National Pact Literacy Age One (PNAIC) in the municipality of Votorantim / SP. The methodological approach to the research was qualitative in nature, with data collection conducted through semi-structured interviews, questionnaires and document analysis. The data were analyzed according to a critical perspective. The formation of the literacy teacher is a concern at the current situation, demanding this professional skills and expertise to train students with a view to meeting the demands of capital. It is considered that the PNAIC is also developed in this perspective, being a punctual and discontinued program that aims to standardize the actions of literacy at the national level, conceiving them as mere executors of tasks. The teachers participating in this study believe that the training received in PNAIC is feasible by allowing the exploitation of their educational practices and changes in their ways of teaching literacy. However, the effective participation of these professionals in the construction and implementation of continuing education proposal of PNAIC is not displayed, and even being objective described by the program, the practice of reflexivity, assume the role of protagonists in their professional development and change agents in contexts in which they operate, yet it is a challenge.

Keywords: PNAIC, teacher training, literacy teachers

LISTA DE SIGLAS

ANA: Avaliação Nacional de Alfabetização
CEEL: Centro de Estudos de Educação e Linguagem
CNE: Conselho Nacional da Educação
CEB: Câmara da Educação Básica
CONEB: Conferência Nacional de Educação Básica
CONAE: Conferência Nacional da Educação
EAD: Educação à Distância
FNDE: Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
HTPC: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB: Índice do Desenvolvimento da Educação Básica
IES: Instituições de Ensino Superior
LDBEN: Lei de Desenvolvimento e Bases da Educação Nacional
MEC: Ministério da Educação e Cultura
PAIC: Programa de Alfabetização na Idade Certa
PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola
PISA: Programme for International Student Assessment - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC: Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE: Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE: Plano Nacional da Educação
PNLD: Programa Nacional do Livro Didático
PROFA: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED: Secretaria Municipal da Educação
UAB: Universidade Aberta do Brasil
UEPG: Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFERSA: Universidade Federal Rural do Semiárido
UFPE: Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE: Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar: Universidade Federal de São Carlos
UNEB: Universidade do Estado da Bahia
UNESP: Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP: Universidade de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	
BREVE PANORAMA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL	17
1.1 CONTEXTOS HISTÓRICOS E PRESSUPOSTOS FORMATIVOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL	17
1.2 O CONTEXTO POLÍTICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DE 1990 NO BRASIL	20
1.3 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	24
1.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O MERCADO DE TRABALHO	25
1.5 O CONTEXTO NORMATIVO REFERENTE À FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES	27
CAPÍTULO 2	
FORMAÇÃO CONTINUADA ESPECÍFICA PARA O PROFESSOR ALFABETIZADOR	37
2.1 A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL NAS ÚLTIMAS TRÊS DÉCADAS	37
2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR A PARTIR DOS ANOS 1990.....	38
2.3 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PNAIC	41
2.3.1 Caracterizando o PNAIC	42
CAPÍTULO 3	
A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO	50
3.1 O PROBLEMA DE PESQUISA.....	50
3.2 OBJETIVOS DA PESQUISA	51
3.3 O CAMINHO METODOLÓGICO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	52
3.4 OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	53
3.4.1 Levantamento e estudo bibliográfico	53
3.4.2 Pesquisa de campo	53
a) <i>Sujeitos de Pesquisa</i>	53
b) <i>Questionário</i>	54

<i>c) Entrevistas</i>	55
3.5 ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA	56
CAPÍTULO 4	
O PNAIC NO MUNICÍPIO DE VOTORANTIM/SP	58
4.1 A FORMAÇÃO DOS ORIENTADORES DE ESTUDO.....	58
4.2A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES EM VOTORANTIM.....	64
4.2.1 Dinâmica dos encontros com os Professores Alfabetizadores.....	66
4.3 ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS E CERTIFICAÇÃO	69
4.3.1 Relatórios e portfólios avaliativos.....	70
4.3.2.Os seminários	70
CAPÍTULO 5	
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES SOBRE O PROCESSO FORMATIVO NO ÂMBITO DO PNAIC NO MUNICÍPIO DE VOTORANTIM/SP	86
5.1O PERFIL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES PARTICIPANTES DO PNAIC.....	86
5.2 AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES SOBRE A PROPOSTA FORMATIVA DO PNAIC	91
5.3 COMO OS PROFESSORES ALFABETIZADORES SE VEEM NO PROCESSO FORMATIVO.....	101
5.4 REFLEXOS DA FORMAÇÃO DO PNAIC SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA, SEGUNDO OS PROFESSORES ALFABETIZADORES	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	116
APÊNDICE A: Carta apresentada aos professores alfabetizadores para a participação no questionário:	116
APÊNDICE B: Questionário apresentado aos professores alfabetizadores:.....	117
APÊNDICE C: Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com os professores alfabetizadores:.....	119
ANEXOS	119

ANEXO A: Edital de escolha dos Orientadores de Estudos para a formação do PNAIC no município de Votorantim.	120
ANEXO B: Relatório avaliativo do Orientador de estudos	122

INTRODUÇÃO

O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – teve seu início em 2012, embasado em um programa desenvolvido pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar em Sobral (CE), o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), o qual obteve considerável sucesso (ROLKOUSKI, 2013).

O PNAIC obteve a adesão de mais de 90% dos municípios brasileiros e, com os mesmos fundamentos e considerando a alfabetização de todas as crianças até oito anos de idade, ou término do 3º ano do Ensino Fundamental, sua proposta seria articular a formação de professores, materiais disponibilizados pelo MEC e avaliações em âmbito nacional junto aos alunos.

Tendo como premissa garantir o acesso e a consolidação dos direitos de aprendizagem das crianças, a nível nacional, ao ensino da leitura e da escrita, mais especificamente a Alfabetização, ações foram elaboradas por meio de parcerias entre as Universidades, o MEC e os órgãos governamentais.

O Programa foi desenvolvido em todo o Brasil, tendo como principal foco a formação continuada de professores alfabetizadores e buscando apontar caminhos para impulsionar a construção de políticas públicas, intencionando a reversão dos indicadores de desempenho dos alunos em todo o país. (GATTI, 2003; MONTEIRO, 2001).

(...) ao governo cabe a responsabilidade de criar estratégias que vão nortear as ações políticas voltadas para o desenvolvimento da melhoria da educação. À academia cabe realizar pesquisas científicas que sinalizem, por meio de novas teorias, questões que possam promover mudanças na prática docente, conseqüentemente, no aprendizado do aluno. De certo, a união desses segmentos favorece a construção de novos modelos de formação que, a cada dia, tentam chegar mais perto da sala de aula e do fazer pedagógico do professor. (BRASIL, 2012a, p.10)

Assim, a proposta se enquadraria na perspectiva de políticas públicas e ações políticas que se movimentam na direção de reformas curriculares e de mudança na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações. (GATTI, 2008)

Segundo IMBERNÓN (2010, p. 40), um dos teóricos que fundamentam a construção do material didático do programa, a solução está em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática de formação, introduzindo os professores alfabetizadores em novas perspectivas e metodologias. Segundo a proposta, esse processo formativo, por sua vez, provocaria uma série de transformações nas orientações dos sistemas educativos, na cultura escolar, como também, nas diversas reformas nos métodos de ensino.

Isso implicaria, por outro lado, uma mudança de mentalidade na vida profissional do docente. (BRASIL, 2012a, p. 9).

Baseando-se nesses parâmetros de formação continuada e considerando o diálogo entre profissionais, conhecimentos específicos e práticas como pressupostos fundamentais desse movimento, as ações do Pacto preveem estratégias formativas que estimulem a reflexão. (TONIN, 2013, p. 3)

Além, da prática de reflexividade, outros princípios são sugeridos pelo programa para serem contemplados durante o processo formativo com os professores, como a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração (BRASIL, 2012a), considerando os seguintes pilares fundamentais:

(...) conceber o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e (re) construtor de suas práticas e não mero reproduzidor de orientações oficiais; 2. Propor situações formativas que desafiem os professores a pensar suas práticas e mudar as suas ações; 3. Levar os professores a buscar alternativas, realizar projetos cujo objetivo seja não apenas alcançar as suas práticas individuais, mas, sobretudo, as práticas sociais e colaborativas de modo a favorecer mudanças no cenário educacional e social. (BRASIL, 2012a, p. 20)

Ao vislumbrar o discurso representado pelo material didático, passei a indagar se o professor alfabetizador seria de fato figura principal nesse processo. Todavia, como pontua Rossi (2013, p. 13), embora as pesquisas sobre a formação continuada tenham crescido nos últimos anos, ainda pouco se conhece sobre o que esta formação representa para os professores, sendo necessário compreender suas concepções, necessidades e desafios quanto à sua própria formação. Percebi que existe uma dicotomia em todo o processo que demonstra uma real necessidade em se dar voz aos docentes, enquanto sujeitos do processo de formação, e não apenas como tarefeiros a cumprir currículos moldados por competências que regulam a formação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Em Votorantim, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, iniciou-se com a adesão ao programa, em consonância com a Portaria MEC nº 867 de 04 de julho de 2012, pela escolha dos orientadores de estudos que ficariam responsáveis pelas turmas de professores alfabetizadores no município. Por meio da Secretaria de Educação Municipal (SEED) foi aberto um edital de escolha de Orientadores de Estudo, seguindo as regras estabelecidas pelo programa.

Com o início do programa de formação de professores alfabetizadores, no ano de 2013, a pesquisa teve sua gênese a partir de questionamentos sobre minha vivência profissional.

Como professora efetiva na Rede Municipal de Ensino, desde 2005, atuando nas séries iniciais, mais especificamente na Alfabetização, já participara de diversas formações voltadas aos alfabetizadores.

Licenciei-me em Letras – Português e em Pedagogia e, no decorrer dos últimos dez anos, meu processo formativo foi composto por minicursos ministrados pela própria SEED e cursos de aperfeiçoamento e especialização voltados à alfabetização.

Vi na abertura do edital para Orientação de Estudos uma oportunidade de atualização e aprendizado. Contudo, as indagações começaram a surgir, assim como as expectativas em relação ao curso e às temáticas abordadas ao professor alfabetizador.

Considerando que minha participação se deu tanto como professora que participava ativamente na prática em salas de alfabetização, das quais atribuições não me foram afastadas, e também como Orientadora de Estudos, multiplicadora das concepções do PNAIC, propus-me a analisar a seguinte problemática: *como os professores alfabetizadores participantes do programa, percebem e analisam a formação continuada desenvolvida no âmbito do PNAIC?*

À medida que comecei a participar do PNAIC, algumas questões foram evidenciadas e outras mais surgiram, levando-me a ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Sorocaba, para pesquisar suas possibilidades educativas. Dessa forma, alguns questionamentos tornaram-se pertinentes a partir desse panorama e geraram as questões que orientam esta pesquisa:

- *como se caracterizam as atividades formativas desenvolvidas no PNAIC?;*
- *os professores, denominados protagonistas das políticas educacionais atuais e da prática educativa, consideram-se participantes nesse processo formativo?;*
- *como os professores alfabetizadores percebem a formação continuada no âmbito do PNAIC?;*
- *esses profissionais consideram haver contribuições deste Programa para a melhoria de suas práticas educativas?*

Por meio de um estudo de caso desenvolvido numa abordagem qualitativa, meu objetivo maior seria compreender a percepção dos professores alfabetizadores sobre o PNAIC, desenvolvido no município de Votorantim no ano de 2013, especificamente no curso de Língua Portuguesa.

Assim, estruturei este trabalho em cinco capítulos, os quais discutem a formação de professores e seus aspectos políticos, históricos, conceituais e normativos; a formação específica do professor alfabetizador no Brasil; o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em sua estrutura, fundamentos, princípios e proposta formativa, por meio da análise dos materiais didáticos e documentos oficiais sobre o programa; os caminhos

metodológicos da pesquisa; e as percepções dos professores alfabetizadores sobre a formação no âmbito do PNAIC em Votorantim.

No primeiro capítulo apresento um breve panorama sobre as questões que fundamentam o campo de pesquisa em formação continuada de professores no Brasil, a partir da década de 1990, bem como seus diversos contextos conceituais, históricos, normativos e políticos, demarcando as denominações que são atribuídas à formação continuada de professores e as abordagens desenvolvidas nos últimos anos, assim como as influências e contribuições do percurso histórico da formação continuada no Brasil. Na sequência, apresento os aspectos normativos e a legislação vigente que ancoram não somente a proposta do PNAIC, mas outros programas de formação continuada de professores.

No segundo capítulo apresento o que as pesquisas atuais apontam sobre a alfabetização no Brasil, tentando recapitular o caminho da formação dos professores alfabetizadores, bem como os programas desenvolvidos nessa área nos últimos anos.

No terceiro capítulo apresento a construção do objeto da pesquisa, o PNAIC e sua proposta formativa para os professores alfabetizadores, caracterizando-o e descrevendo sua estrutura, sua fundamentação, princípios formativos e as ações previstas e delineadas pelo programa.

No quarto capítulo procurei descrever e analisar o processo formativo do PNAIC no município de Votorantim, apontando como fora desenvolvida a formação dos Orientadores de Estudos realizadas no polo de Itapeva/SP, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a formação dos Professores Alfabetizadores, no município de Votorantim. Procurei descrever minuciosamente o processo formativo, apresentando o que previam os documentos oficiais e o que pude presenciar em ambas as formações, assim, como as estratégias formativas previstas e aplicadas no programa, tais como as atividades desenvolvidas, os relatórios realizados pelos participantes do Programa, o portfólio de avaliação final e a plataforma de monitoramento ligada ao MEC, a qual validava a bonificação e a certificação.

No quinto capítulo analiso especificamente as percepções dos professores sobre a formação obtida no PNAIC e se percebem possíveis reflexos da mesma em suas práticas educativas, considerando minhas vivências no âmbito deste programa de formação, assim como seus perfis profissionais e seus contextos de atuação.

CAPÍTULO 1

BREVE PANORAMA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

Pensar em formação de professores alfabetizadores é considerar o papel fundamental desse profissional nos dias atuais, bem como os desafios e dilemas frente às reais condições e desvalorização do trabalho docente, entre outras questões que, preponderantemente, sugerem sua responsabilização e “culpabilização”.

Faz-se necessário destacar as sugestivas significações referentes ao termo “formação continuada” e os diferentes contextos nos quais está inserida. É o que me proponho a discutir neste capítulo.

1.1 CONTEXTOS HISTÓRICOS E PRESSUPOSTOS FORMATIVOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

No Brasil, segundo Saviani (2009), as primeiras escolas voltadas à formação específica do professor de instrução primária, datam do século XIX. Aos moldes europeus, as províncias responsáveis pela formação instituíram as Escolas Normais, que ministravam uma formação específica. Os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (p. 144). Há que se considerar que esse modelo formativo, centrado nos conteúdos culturais-cognitivos, detinha o conhecimento de determinados saberes e conteúdos que diferenciavam aqueles que o possuíam. No geral, o caráter intelectual era destinado a poucos, enquanto a muitos estava destinado o ofício, o realizar com as mãos, a prática.

Na Nova República, a Educação ganha um caráter utópico e redentor da sociedade, destacando a problemática do analfabetismo e o anseio de crescimento econômico. Desse modo, o papel na escola estava associado ao ensino das primeiras letras, dirigido especificamente aos trabalhadores. Houve assim, crescente preocupação com a universalização da escola, que anteriormente era destinada somente à parcela

economicamente mais abastada da sociedade, havendo uma preparação dos professores especializados para o ensino da leitura e da escrita.

Porém, a partir do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão. Viram-se diante do problema de formar professores – também em grande escala – para atuar nas escolas. E o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários. (SAVIANI, 2009, p.148)

Esse modelo de formação de professores estendeu-se do século XIX até meados de 1930. Citando o caso do estado de São Paulo, a Escola Normal foi transformada no primeiro instituto de educação com caráter de educação superior, que passou a ser assim constituída: Escola de Professores, Escola Secundária, Escola Primária, Jardim da Infância e Biblioteca (MORTATTI, 2008, p. 471). Era acentadamente experimental, como Escola Modelo, onde os professores eram treinados a ministrar na Escola Primária o que aprendiam na Escola de Professores. Segundo Saviani (2009), nas Escolas Normais prevaleceu o modelo formativo denominado pedagógico-didático, que concebia uma formação centrada no pleno “domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo treinamento em serviço” (SAVIANI, 2009, p.149).

Segundo Mortatti (2008), os saberes necessários que o curso preparatório para o professor primário enfatizava eram conteúdos referentes ao ensino da leitura e da escrita, fundamentações advindas da Psicologia, Filosofia e da Didática. Contudo, nesse contexto, já se demonstrara uma preocupação com a formação continuada desse profissional, oferecendo-se um curso de especialização com disciplinas específicas referentes à alfabetização.

Segundo Saviani (2009), a partir da década 1930 iniciam-se algumas reformas com o advento dos institutos de educação, onde a pesquisa ganha espaço sob o ideário da Escola Nova.

(...) os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais (SAVIANI, 2009, p. 72).

Um dos principais objetivos de formação docente na época era a formação de professores para o ensino primário e secundário, o oferecimento de cursos de aperfeiçoamento cultural e profissional, cursos “post-graduados” para gestores e especialização em alfabetização. Características dessa formação de professores primários da Escola de Professores, visando o treino profissional, era a observação, a experimentação, a prática de métodos e processos de ensino, os fundamentos (filosóficos e psicológicos) e a didática da Escola Nova, aplicados ao ensino da leitura e escrita (MORTATTI, 2008).

(...) nos institutos de educação criados posteriormente, matérias mais voltadas para o ensino da leitura e escrita somente eram objeto de ensino específico nos cursos de “especialização” (post-graduados), porque, como já informei, no curso normal desses institutos, de acordo com a legislação, “todo professor primário deveria saber alfabetizar”. (idem, ib., p. 472)

O perfil profissional e a formação docente possuíam como eixo central a transmissão de conteúdos, em que a Alfabetização, por meio de cartilhas como proposta didática e curricular, tinha como pressuposto o ensinar relacionado à maturidade da criança, buscando sempre a homogeneidade e padrões educativos preestabelecidos.

Com as mudanças no campo educacional, marcadas pelo golpe militar de 1964, a democratização da escola e a crescente globalização trouxeram influências significativas ao campo da formação continuada de professores (ALFERES, 2009). Segundo a autora, devido à modernização social, uma das principais exigências da época seria a formação de recursos humanos mais qualificados a fim de atender às demandas do governo militar, que tinha por principal objetivo a formação de trabalhadores (idem, 2009, p. 21).

Caminhando para década de 1980, a partir da abertura política ascendeu-se à participação social e às lutas em prol da educação. Nesse contexto, a formação docente ganha novas dimensões, também pela crescente produção científica na área. O termo formação assume um caráter “*continuum*”, que não se encerra após a conclusão de um curso preparatório, sendo a denominação “formação continuada” difundida nessa época (DINIZ-PEREIRA, 2010a).

Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação *do educador*, destacando o caráter sócio histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (FREITAS, 2002, p.139)

Na mesma época, segundo DINIZ-PEREIRA (2010b), Donald Schön¹ desponta nos Estados Unidos propondo o rompimento com os modelos formativos vigentes ancorados nos princípios da racionalidade técnica, também conhecida como epistemologia positivista da prática. Defende assim, uma nova proposta baseada na *experiência* e na *reflexão da prática*, concepção esta que perpassa até os dias de hoje os currículos de formação de professores mediante a abordagem do professor reflexivo (PIMENTA, 2005).

1.2 O CONTEXTO POLÍTICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DE 1990 NO BRASIL

Segundo Mazzeu (2007) compreender o contexto político, econômico e social no qual as reformas educacionais estão inseridas nos permite delinear e caracterizar as origens das propostas e mudanças ocorridas desde o final do século XX, que perduram até os dias de hoje. Para a autora, tais reformas no projeto educacional do país corroboram a concepção de educação que se assumira como bem de produção, dotada da capacidade de qualificar o trabalhador por meio de conhecimentos técnicos e procedimentais, exigidos para a formação do capital humano tido como essencial para o desempenho econômico e para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho (MAZZEU, 2007, p. 44).

A nova ordem capitalista, pautada em fundamentos neoliberais para o desenvolvimento econômico, a livre concorrência, a competitividade e a flexibilidade começou a dominar, também, os quadrantes educacionais e o campo da formação de professores. A justificativa seria que o sucesso ou o fracasso dos indivíduos depende de suas próprias capacidades, atributos e iniciativas de adaptação ao mercado em constante mudança, que exige indivíduos competitivos, flexíveis, rentáveis e criativos (MAZZEU, 2007, p. 47).

Ao destacar os anos 1990, muitos autores os consideram como a década em que a formação continuada de professores tornou-se alvo de grandes discussões. Tempo este marcado por reformas políticas e econômicas no país, que ocasionaram também significativas mudanças educacionais (NÓVOA, 1992; FREITAS, 2003; DAVIS, NUNES, ALMEIDA, 2011; SILVA, 2011). Há que se destacar como menciona Gatti (2008, p. 62), que a prerrogativa entrou na

¹ Pesquisador norte-americano, Donald Alan Schön (1930-1997), que na década de 1970, propôs uma nova prática para a formação de profissionais da Educação baseada na reflexão sobre a prática.

pauta mundial pela junção de dois movimentos: de um lado pelas pressões do mundo do trabalho, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares.

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. (GATTI, 2008, p. 58)

Diante de um panorama de baixos índices de aprendizagem dos alunos, apresentados pelos indicadores de qualidade como IDEB², SAEB³ e PISA⁴, novas políticas surgiriam como solução para a Educação e, ao professor, atribuiu-se o papel de responsável pelas melhoras almejadas.

Em conformidade à lógica do capitalismo mercantilista, como o responsável pela implementação das políticas, cedendo às pressões da globalização e ao discurso da impossibilidade de sua eficácia e qualidade, o Estado passa a atuar como facilitador e regulador de ações que viabilizem a produção capitalista e a manutenção da ordem social vigente.

Uma das características essenciais no quadro que se desenhou a partir da redefinição do papel do Estado, originário das mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo, é a necessidade de regulação, que adquire caráter central no campo da educação e da formação de professores. É este caráter do Estado, regulador, que orienta as diferentes políticas e suas medidas de implementação (...). (FREITAS, 2003, p. 1107)

Concebendo que as políticas educacionais se situam em um tipo particular de Estado e que, de certa forma, são uma interferência do próprio Estado para que haja manutenção das relações de determinada formação social (HOFLING, 2001, p.31), o Brasil firmou acordos com organismos multilaterais, incorporando ao contexto educacional, propostas e políticas, assim como a legislação que as regulamentam, materializando o papel do Estado.

² O **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações.

³ O **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica** (Saeb), realizado pelo Inep/MEC, abrange estudantes das redes públicas e privadas do país localizados em área rural e urbana, matriculados na 4ª e 8ª séries (ou 5º e 9º anos) do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. São aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação é feita por amostragem. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada unidade da Federação e para o Brasil como um todo.

⁴ O **Programa Internacional de Avaliação de Alunos** (**Programme for International Student Assessment - PISA**), também chamado popularmente no Brasil de Enem Internacional, é uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, realizado pela primeira vez em 2000 e repetido a cada três anos. É coordenado pela Organização para a Coordenação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com vista a melhorar as políticas e resultados educacionais.

É possível citar dois grandes eventos que corroboraram a proposta de globalização e intensificaram a proposição de mudanças no campo da educação. Primeiramente, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que teve sede em Jomtien, na Tailândia, convocada, em 1990, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Banco Mundial. O segundo evento, realizado em Nova Déli (Índia), foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1993.

Ao endossar as recomendações apresentadas na reunião mundial, diante dos compromissos assumidos e em razão das demandas nacionais, o Brasil empreendeu diversas reformas, visando à garantia da universalização da Educação Básica, assim como o financiamento por aluno, a gestão e os processos avaliativos em escala nacional (DAVIS, NUNES, ALMEIDA, 2011).

Dez anos depois, o Brasil, presente na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Dakar (2000) e, seguindo a agenda, por ser signatário da Cúpula mundial de Educação, compromete-se com seis objetivos a serem cumpridos até 2015:

- a) expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- b) assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- c) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;
- d) alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
- e) eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
- f) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida.

Desde então, vem empreendendo esforços para transpor os desafios e prover meios para desenvolver uma dita Educação de qualidade.

De acordo com Relatório da Educação Para Todos (ETP) 2000-2015, publicado pelo Ministério da Educação, os resultados obtidos pelo Brasil em relação o sexto objetivo, *qualidade da educação*, seria a mais desafiadora de todas as metas definidas em Dakar. Isso porque este objetivo engloba estratégias de acesso e permanência na escola, aspectos financeiros e de infraestrutura, valorização e capacitação do magistério, atrelados quase que exclusivamente aos resultados da aprendizagem dos alunos.

Em cumprimento aos compromissos assumidos com organizações multilaterais, e especialmente, a partir do estabelecimento do PNE (Plano Nacional da Educação), aprovado pelo congresso Nacional, o Brasil passa a definir e implementar políticas para educação e para a alfabetização, em resposta à pressão e participação crítica e propositiva de segmentos organizados da sociedade civil, com uma crescente parceria também do setor privado (MORTATTI, 2013, p. 18-19).

Trata-se de uma política assumida pelo governo brasileiro a partir de 1994, que subserviente à economia mundial, prevê, aos países pobres ou em dívida, um pacote de ações que envolvem diretamente um projeto de reformas educacionais para o país. A educação assume um papel preponderante no quadro político e nas intenções do pensamento neoliberal apresentando a Educação como prioridade por dois motivos: primeiramente, como ascensão social e, também, como democratização de oportunidade, discursos bem difundidos e legitimados nos dias atuais (MORTATTI, 2013).

Segundo Andriolli (2002, p.1), as intenções principais seriam: a) ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania (incluir mais pessoas como consumidoras); e, b) gerar estabilidade política nos países com a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas (garantir governabilidade).

A proposta seria adequar a Educação aos moldes do capitalismo atendendo à nova ordem vigente, uma lógica competitiva e flexível de mercado, a fim de garantir o

sucesso em uma sociedade ‘naturalmente’ excludente. Em outras palavras, é necessário convencer os indivíduos sobre a lógica de competitividade que embasa a política excludente da livre concorrência na qual a sobrevivência no mercado de trabalho é garantida àquele que melhor se adapta às circunstâncias e ditames do capital, oferecendo as melhores condições de venda da própria força de trabalho. (MAZZEU, 2007, p. 48)

O neoliberalismo considera a Educação como principal responsável pelo desenvolvimento. Como destaca Moreira e Saito (2013), o pressuposto de que a educação seria a alavanca para o desenvolvimento da economia partiria das bases teóricas que comparam o

efeito da educação sobre a capacidade e o aumento da produção econômica dos países com base em indicadores de produtividade.

Uma crescente busca pelo aperfeiçoamento produtivo frente ao desenvolvimento do capitalismo na atualidade, assim como constantes transformações no mundo do trabalho, fizeram surgir exigências de novas habilidades e competências para professores do século XXI, que endossaram a formação continuada de professores, até então concebida como atualização ou à formação inicial (MAZZEU, 2007).

1.3 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O termo formação continuada de professores apresenta diferentes denominações e significados.

Falsarella (2004), ao citar resultados de pesquisas realizadas em 1990 sobre o tema formação continuada, afirma que muitos autores já discordavam da conceituação comparativa a “treinamento”, abordada desde a década de 1960, sugerindo “modelação de comportamento”. O autor a defende numa perspectiva de harmonia segundo um “*continuum*”, como extensão até mesmo à formação inicial.

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (FALSARELLA, 2004, p. 227)

Para Gatti, Barreto e André (2011), o caráter da formação continuada, no Brasil, nos últimos anos, permaneceu como atualização e aprofundamento de conhecimentos. É possível também destacar outras denominações que são atribuídas ao conceito, tais como reciclagem, capacitação, formação em serviço, formação centrada na escola, entre outras.

Assim como a nomenclatura foi se alterando ao longo dos anos, também as concepções sofreram transformações devido às mudanças ocorridas no campo político, econômico e cultural, onde a concepção de treino de destrezas e técnicas foi sendo superada pelo entendimento de que a formação contínua é importante para o desenvolvimento profissional docente e da sociedade como um todo (ALFERES, 2009, p. 23).

Outra proposta difundida é a de suplementação profissional, como mencionam Gatti e Barreto (2009), na qual o conceito de “aprimoramento profissional foi se deslocando

também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial”.

Nesse contexto, em que a graduação ou mesmo um curso preparatório não seria suficiente para que o professor fosse tido como “qualificado”, a formação continuada é considerada não somente como necessária, mas, como afirma Freitas (2002), como uma “política global para o profissional da educação”, haja vista o foco conteudista e estritamente pragmatista em que a formação continuada reduziu-se, nos últimos anos, a programas subsidiados pelo governo em consonância com os municípios e as instituições formadoras.

Uma reconceituação recente, estabelecida por Gatti (2009), permeia o campo da formação continuada, a partir de pesquisas que voltaram seu olhar à identidade profissional docente, procurando considerar um suposto protagonismo do professor ao reconhecer os saberes inerentes à sua prática, seu percurso e identidade profissional. Em congruência com essa concepção, é destacado o conceito de desenvolvimento profissional docente. A abordagem do conceito de desenvolvimento profissional docente é bastante recente e pressupõe uma formação integral e permanente ao longo da carreira.

Sob a influência de autores, como Shön (1995), Nóvoa (2002), entre outros, a discussão sobre professores *reflexivos* permeia e fundamenta essa perspectiva ancorada nos saberes docentes frente a uma sociedade em constante mudança e na necessidade de construção de conhecimentos e competências que auxiliem o professor diante dos desafios que possam surgir em sua prática pedagógica.

O conceito abarca uma identidade holística que considera o profissional como ser integral e adaptável, marcada pelo paradigma da complexidade, procurando atender às diferentes demandas que vierem a ser modificadas ao longo de sua carreira profissional. O princípio de centralidade na figura do professor torna-se uma prerrogativa nesse contexto, onde o mesmo seria, também, o principal responsável por seu desenvolvimento profissional, incluindo sua constante formação, sendo a escola o *locus* principal desse processo formativo.

1.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O MERCADO DE TRABALHO

Ao considerar as mudanças na concepção do trabalho ao longo da história, Oliveira (2005), Saviani (1991) e Frigotto (1998) destacam o pensamento de Marx, que descreve o trabalho como uma atividade que diferencia o homem, ou seja, o trabalho que abarca implicitamente um conceito ontológico de propriedade por permitir o intercâmbio material

entre o ser humano e a natureza para a subsistência da vida (FRIGOTTO, 2001, p. 73). Segundo essa conceituação, o trabalho lhe é, portanto, um direito, que o permite apropriar-se do que o mundo natural lhe oferece e “produzir e reproduzir sua existência”, tanto física e biológica, como o modifica e o garante como ser cultural, histórico, simbólico, afetivo e social (FRIGOTTO, 2001, p. 74).

Contudo, no decorrer do tempo, o conceito de trabalho sofre severas modificações. Uma atividade que anteriormente destinava-se ao suprimento e a manutenção para o homem, como forma de desenvolvimento e fonte de realização, o conceito de trabalho adquire novos sentidos. Passa de uma produção para subsistência a outras necessidades. A produção feita não somente para uso e consumo passa a subsidiar a troca e, em seguida, a formação da sociedade capitalista, onde o trabalho assalariado visa o acúmulo de capital nas sociedades pós-industriais (OLIVEIRA, 2005).

Hoje, podemos visualizar claramente, o modelo de produção que rege o mundo do trabalho nos dias atuais, ou seja, padrões do fordismo/taylorismo sendo ampliado por uma visão de origem japonesa denominada toyotismo.

Novos processos de trabalho emergem, onde o cronômetro e a produção em série e de massa são "substituídos" pela flexibilização da produção, pela "especialização flexível", por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado. (ANTUNES, 2003, p. 23)

Ademais, nos últimos anos, segundo Antunes (2003), não se pode afirmar a inexistência do trabalho, contudo, diversas transformações, associadas aos recursos tecnológicos, promoveram uma mudança considerável na produção e nas demandas exigidas ao trabalhador.

O mercado exige um trabalhador polivalente, multifuncional e esta exigência relaciona-se diretamente com diretrizes educacionais que permitam a formação desse trabalhador com vistas a qualificá-lo para atender as necessidades do mercado e, conseqüentemente, do capital. (ARAÚJO, 2007, p. 20)

Há uma forte relação entre a reestruturação mercadológica estabelecida nos últimos anos e as políticas assumidas pelo Estado, também no campo educacional, em relação ao trabalho docente e à formação de professores, segundo um pacote ideológico que vislumbra um determinado tipo de ser humano, de mundo e de sociedade, isto é, de acordo com a visão capitalista (idem, 2007, p. 21).

Para Kuenzer (1999), o perfil do professor é formado para atender às demandas instituídas pelo mundo trabalho, onde a

(...) cada etapa de desenvolvimento social e econômico correspondem projetos pedagógicos, aos quais correspondem perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas dos sistemas social e produtivo com base na concepção dominante, a primeira que estão a elucidar diz respeito às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e suas decorrências para a educação e para a formação de professores. (KUENZER, 1999, p. 166)

Do mesmo modo, uma visão do papel do professor frente a esse panorama vai sendo delineada e, por conseguinte, um perfil ideológico que vise atender aos interesses mercadológicos de restrição de gastos e formação aligeirada para o trabalho. Dessa forma, teorias em que o professor se educa na prática ganham espaço ao defender uma formação baseada na reflexão sobre a própria prática em serviço e a valorização da experiência validada pelo universo do saber (OLIVEIRA, 2005).

Outro ponto a considerar seria o discurso das competências, a ser desenvolvida no processo formativo e no desenvolvimento profissional do professor, atrelada intimamente com o mundo do trabalho, onde há interesses na formação de um profissional que contemple as habilidades que o mercado necessita, com requisitos básicos a um profissional funcional, iniciando-se pela alfabetização e, por conseguinte, com maior nível de escolaridade, informado, que seja capaz de mover-se com maior fluidez diante das inovações tecnológicas e organizacionais do processo de acumulação capitalista (OLIVEIRA, 2005).

Nos diversos sistemas de competências profissionais que analisamos, a competência está sempre associada à capacidade de o sujeito desempenhar-se satisfatoriamente em reais situações de trabalho, mobilizando os recursos cognitivos e sócio-afetivos, além de conhecimentos específicos. Nesse sentido, em qualquer abordagem o corolário é: a competência é indissociável da ação. (RAMOS, 2001, p. 285 *apud* OLIVEIRA, 2005)

Nessa perspectiva, o professor tem sua formação baseada principalmente na prática em detrimento de uma formação mais sólida, fortemente difundida e financiada pelo mercado internacional, calcada em ideias associadas à formação em serviço por meio da educação a distância (OLIVEIRA, 2005).

1.5 O CONTEXTO NORMATIVO REFERENTE À FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

A política educacional, considerando seu contexto social e histórico, em um breve recorte, deve ser visualizada e inserida na perspectiva da concepção que se faz do Estado e da

sociedade. Nessa compreensão, as políticas como programa em ação (AZEVEDO, 2004) desempenham a materialidade da visão e do projeto que se vislumbra para a sociedade, por meio do Estado, mais especificamente de seus aparelhos ideológicos e políticas públicas em Educação.

Segundo Gatti (2008), a formação dos professores entra em pauta devido a dois fatores essenciais: as novas exigências do mundo do trabalho e a constatação de precários desempenhos escolares. Assim, diversas políticas públicas e ações políticas movimentam-se para reformas curriculares e na formação dos professores, apoiadas por diversos documentos internacionais. A autora destaca alguns documentos em que a formação continuada dos professores ganha papel renovador e preponderante. Dentre eles, destacamos três documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002), em que essa questão é tratada como prioridade, e neles a educação continuada é enfatizada em seu papel renovador; o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); e, como marcos amplos, a *Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação* e o texto *Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior* (UNESCO, 1998); a *Declaração de princípios* da Cúpula das Américas (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000).

Diversos documentos são formulados a partir da visão política e econômica assumida, buscando novos profissionais em harmonia com as exigências de um mundo globalizado e frente às novas demandas do século XXI, assim como reformas curriculares e propostas formativas para o professor. Segundo Gatti (2008, p. 62), nesses documentos, menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a 'nova' economia mundial, pois a escola e os professores não estão preparados para isso.

Seguindo essa linha de pensamento, pode-se observar que a implementação de programas em âmbito nacional de formação continuada de professores alfabetizadores, nos últimos anos, obedece a uma determinada lógica. Esta, ancora-se em um projeto educacional que se pretende alcançar em todo o país, estando pautada numa visão compensatória ou de atualização, que supriria possíveis lacunas ou fragilidades da formação inicial. No entanto, para que esse projeto fosse colocado em prática, documentos legais são aprovados, dando legitimidade à política Nacional de Educação.

Neste contexto, são elaborados documentos, aprovadas legislações e implementadas propostas formativas de acordo com esse “pacote ideológico”, sendo o professor o grande alvo das novas reformas propostas pelo governo. Nesse contexto destacam-se a LDBEN 9.394/96, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, a Lei n. 11,502 que determina a nova

CAPES, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, os Referenciais de Formação de professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e para a formação continuada, por meio da Resolução 02/2015, o PNE 2014-2024, entre outras.

Para Shiroma e Evangelhista (2003), a nova proposta tinha por intenção, assim como outras anteriores, a manutenção da hegemonia e demonstrava claramente a crise educacional instaurada. A finalidade seria a profissionalização desse professor, denominado pelas autoras como “(con)formado”, à pretensão não somente de qualificar esses profissionais, mas de moldá-los sugerindo-lhes o modo de pensar, de agir, postura, conhecimento, valores, formas de ver, de estar e de pensar o mundo (p. 84).

Essencialmente, dois polos foram alvos da reforma educacional implementada pelo governo, mais especificamente no de Fernando Henrique Cardoso, que instituiu as reformas neoliberais na década de 1990. A preocupação inicial seria voltada à prática escolar e seus correlatos – sistema de avaliação, livro didático, gestão escolar, currículo, material didático, relação professor-aluno- e, na sequência, a formação docente (SHIROMA, EVANGELHISTA, 2003, p. 85).

Estabelecida sob a influência política dos anos 1990, a proposta normativa assumida pela LDBEN n°. 9394/96, impulsionou as mudanças ocorridas no campo da formação continuada no Brasil. A nova lei traz a formação continuada como uma obrigação dos poderes públicos e em diversos artigos propõe que a mesma seja uma estratégia de formação para o trabalho (GATTI, 2008).

No que tange à educação profissional, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho e assim como o local onde esta poderá acontecer:

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. (BRASIL, 1996)

A questão da formação docente é abordada no Título VI, nos artigos 61 a 67, onde discorre sobre os profissionais da Educação e o Poder Público como responsável, por meio dos entes federados, que em regime de colaboração, deverão assegurar e garantir a capacitação dos profissionais da Educação.

O artigo 67 discorre sobre a formação continuada afirmando que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da Educação e, mais especificamente no inciso II desse mesmo artigo, propõe o aperfeiçoamento profissional continuado com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996).

No artigo 80, menciona caber ao Poder Público incentivar o desenvolvimento de programas de educação a distância e educação continuada.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (BRASIL, 1996)

E no artigo 87, §3º, inciso III, nas disposições transitórias, fica claro o dever de cada município de realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância.

Posteriormente à promulgação da LDBEN n.º. 9394/96, outras diretrizes e orientações foram deliberadas a fim de dar clareza e subsidiar o desenvolvimento da formação continuada dos professores em âmbito nacional.

Nos anos que se seguem, o Ministério da Educação publica diversos documentos que têm a preocupação com a abordagem curricular da formação docente, inicial e continuada, de maneira a moldar um perfil para as mudanças previstas e ratificadas pela LDBEN.

Segundo Campos (2002), dois documentos foram publicados nos anos 1997 e 1998, respectivamente, o *Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental* e os *Referenciais para a Formação de Professores*. Ambas as propostas compreendem a formação dos professores como um requisito fundamental para as transformações que se fazem necessárias na educação. Em linhas gerais, expressam os aspectos constituintes da nova reforma.

No primeiro documento, o discurso pauta-se em crítica ao modelo de formação da época e vislumbra o que deveria ser um modelo ideal, ou seja, a superação da dicotomia teoria-prática, onde o professor, visto como técnico, passaria para o perfil reflexivo (CAMPOS, 2002).

A construção do “prático reflexivo” tem como eixo metodológico central a “tematização da prática”: é refletindo sobre sua ação que o professor constrói o conhecimento profissional necessário à sua atuação cotidiana. “Prático reflexivo”, “tematização da prática” e “conhecimento profissional” são as categorias centrais da proposta de 1997. (idem, p. 62.)

Assim, corrobora as tendências políticas e intenções do governo para o campo da formação continuada e estabelece um novo perfil profissional docente, pautado exclusivamente na concepção formativa reflexiva.

O eixo da formação continuada está pautado na concepção do desenvolvimento profissional e já a desenha como uma necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar, que deveria ser assegurada a todos os docentes pelos sistemas de ensino ou instituições contratantes. Contudo, deixa claro, também, ser uma necessidade o docente assumir a responsabilidade por sua própria formação (CAMPOS, 2002, p. 63).

De acordo com Campos (2002), que realiza uma análise detalhada dos documentos, há poucas diferenças entre o documento publicado em 1997 para o do ano seguinte. Os *Referenciais para a Formação de Professores* insere uma concepção da formação pautada em um movimento da profissionalização segundo a aquisição de competências profissionais.

Outro aspecto importante presente no documento/98 é a afirmação de um tipo novo de profissionalismo docente: para além do “prático” que reflete sobre suas ações e por essa ação constrói e reconstrói seus conhecimentos e sua própria prática, o que se almeja agora é um professor que saiba atuar eficazmente de modo a garantir a aprendizagem dos seus alunos. O “novo” profissionalismo exige que o professor compreenda as questões envolvidas no seu trabalho, as identifique e as resolva; para isso é preciso que tenha desenvolvido a autonomia para tomar decisões, se responsabilizando pelas opções feitas.(...) Em síntese, consideramos que o Documento/98 procura, sob o ponto de vista epistemológico e metodológico, promover a conciliação entre dois paradigmas de formação: o “modelo” das competências e do profissional reflexivo. (idem, 2002, p. 66-67)

Um modelo formativo é assumido pelo governo, a partir de uma determinada concepção, para o estabelecimento de políticas públicas no campo da formação docente, que foi confirmado nas publicações aprovadas posteriormente e que regeram, em sua maioria, os programas assumidos nos últimos anos (ARAÚJO, ARAÚJO e SILVA, 2015).

Os *Referenciais para a Formação de Professores* reconhece, ainda, a necessidade de financiamento para promover a superação do fracasso escolar. Destaca algumas medidas adotadas na época como a instituição do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), a política de avaliação e controle, entre outras medidas.

Em 2004 é instituída a *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores* sob a responsabilidade das secretarias de Educação Básica e de Educação a Distância do MEC, em parceria com os IES (Institutos de Ensino Superior) e com adesão de estados e municípios, visando a institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada, dirigida exclusivamente à educação infantil e ao ensino fundamental (GATTI; BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 55). Assim, Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação foram instituídos nas universidades associadas, com objetivo de viabilizar e promover os programas de formação de professores em todo o país, com a incumbência de desenvolver pesquisas, bem como material didático específico às formações a distância e semipresenciais, ser responsável pela comunicação e parcerias com as instituições conveniadas e secretarias de educação (municipais e estaduais), assim, também como coordenar, preparar e orientar o processo formativo.

Em 2007, amplia-se a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), agregando-lhe a educação básica, por meio da criação de duas novas diretorias: a Diretoria de Educação Presencial e a Diretoria do Ensino a Distância (EaD). Esta última ficou ao encargo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada pelo MEC em 2005, fundamentada na modalidade a distância e na sua operacionalização através das tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Assim, a formação de professores passa a receber um novo tratamento, agora ambientada no contexto das remodeladas políticas públicas em implantação nos termos do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como prioridade a formação de professores para a educação básica, assume a tarefa precípua de articular as instituições públicas de ensino superior com os estados e municípios do país, promovendo, assim, o acesso ao ensino superior para camadas da população que estão excluídas do processo educacional (REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 2008).

Com a formação da “nova” Capes como agência de fomento e regulação da formação de professores em suas etapas inicial e continuada, as diversas secretarias do MEC e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), utilizando-se de recursos e tecnologias a distância, do FNDE e as IES em parcerias com os sistemas de ensino, permitiram que a Rede Nacional ganhasse maior abrangência e passasse a organizar e acolher diversos projetos e programas em todo o território nacional (GATTI; BARRETO e ANDRÉ, 2011).

No ano de 2009 entra em vigor o decreto 6.755, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de regulamentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Em 2010, por meio do Parecer CNE/CEB 07/2010 e da Resolução 04/2010, instituem-se as *Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica* que regulamenta a Educação Básica em todas as suas esferas, inspiradas nos princípios constitucionais e na LDBEN. Em seu artigo nº 57, § 2, dispõe como os cursos de formação devem preparar os profissionais da educação, tanto na formação inicial quanto na continuada, afirmando e estabelecendo competências que denominariam domínios indispensáveis ao exercício da docência.

§ 2º Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações destas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário: a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente; b) trabalhar cooperativamente em equipe; c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da

evolução tecnológica, econômica e organizativa; d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias. (BRASIL, 2010a, p. 18)

Gatti, Barreto e André (2011), ao elaborarem um estado da arte sobre as políticas docentes no Brasil, destacam as afirmações de Imbernóm (2006) sobre as políticas que são comuns em diversos países, que todos assumem como prioridade à qualidade.

Recentemente estiveram em pauta as discussões sobre o *Plano Nacional da Educação* – PNE, pela Lei nº 13.005/2014, e rediscussões sobre as Diretrizes no âmbito do CNE, com o estabelecimento de 20 metas para a Educação Básica em suas mais diferentes esferas. Algumas metas e suas estratégias consideram a Educação Básica e Superior, sendo bases para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Os embates em torno da proposta do PNE são relevantes e contínuos desde a Coneb/2008 (Conselho Nacional de Entidades de Base) e a Conae/2010 (Conferência Nacional da Educação) até a aprovação da Lei nº 13.005, de 2014, problematizando questões referentes à profissionalização e à valorização do profissional da Educação.

Segundo Freitas (2014), os desafios são muitos quando abordado o tema da valorização e formação docente, os quais necessitam ser pensados e discutidos. A autora analisa as metas e as estratégias do PNE 2014-2024 para formação inicial e contínua, destaca avanços e salienta aspectos concernentes à formação continuada:

15 - Formação de professores

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

(...)

15.11 - Formação continuada

Implantar, no prazo de um ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os profissionais da Educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados.

16 - Formação continuada e pós-graduação de professores

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

(...)

16.2 - Política nacional de formação de professores

Consolidar política nacional de formação de professores da Educação Básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições

formadoras e processos de certificação das atividades formativas.
(BRASIL, 2014, p. 78, 80)

A problemática, segundo Freitas (2014), está na manipulação do mercado formativo com vistas ao benefício do setor privado. Propagando o ideário neoliberal da livre concorrência e da incompetência da instituição pública, busca impor um currículo nacional obrigatório e definir padrões a serem cobrados por meio de avaliações institucionais.

(...) de forma pontual, fragmentada, dispersa no oferecimento e descolada das necessidades objetivas da escola pública e de seu projeto pedagógico vem permitindo que organizações não governamentais (ONG), entidades assistenciais, empresariais e universidades privadas disputem o “mercado educacional” criado pela centralidade da formação de professores nos processos de mudança em curso (FREITAS, 2014, p. 440).

Há, então, uma clara política de responsabilização educacional, fundamentada na meritocracia, por meio de bônus e incentivos às escolas, gestores e comunidade escolar com o melhor desempenho nas provas nacionais (FREITAS, 2014, p. 439). No centro está a figura do professor, que assume destaque como peça fundamental para as transformações na escola e, em geral na Educação, onde a formação e as competências essenciais para a docência o qualificariam para o processo educativo.

5 – Alfabetização: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

(...)

5.6 - Formação inicial e continuada

Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores para a alfabetização. (BRASIL, 2014, p.58;59)

A responsabilização dos professores e, da própria escola, pelo desempenho dos alunos em exames, a política de mérito, a concepção punitiva da avaliação docente, o desvelamento da concepção técnico-instrumental do trabalho docente, a baixa qualidade na formação, a precariedade nas condições de trabalho, tais como baixa remuneração, carreira com jornadas inadequadas e falta de uma política de aprimoramento profissional constante, e desprofissionalização docente devem fazer parte de embates e reivindicações, um projeto educativo de caráter sócio-histórico emancipador (FREITAS, 2014).

Em consonância com a Política Nacional de Educação, buscando dar mais organicidade aos processos formativos, estabeleceram-se, por meio do Parecer CNE/CP 02/2015, aprovado pelo CNE em julho de 2015, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Regido pelos mesmos princípios dos documentos anteriores, delimita mais claramente aspectos sobre a formação continuada. Esta deve ser observada em seus aspectos gerais, amplamente nas dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, contemplando mais do que cursos ou programas. Traduzir-se-ia como o repensar do projeto pedagógico, em valores e saberes, considerando reuniões pedagógicas, cursos de extensão, grupos de estudos, programas e ações para além da formação inicial do professor, e também se encontra implícita no conceito de desenvolvimento profissional do magistério, que leva em conta:

I - os sistemas e redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (BRASIL, 2015, p. 35)

A concepção adotada pelas Diretrizes para os processos formativos tem por eixo a reflexão sobre as práticas e o exercício profissional, e a construção identitária do profissional do magistério (p. 34).

Enfatiza, também, de acordo com a legislação vigente, como a formação continuada deve ser ofertada, envolvendo

I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

II - atividades e/ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

III - atividades e/ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V - cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI - cursos ou programas de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e

resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;

VII - cursos ou programas de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes.

Considera, assim, a importância da formação continuada, tendo por finalidade propiciar o aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente, articulada pelos sistemas e redes de ensino com as instituições de educação básica, definindo em seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino (DOURADO, 2015).

Contudo, os impasses e desafios concernentes à formação continuada dos professores no Brasil nos últimos anos deixam claro que essa não é uma problemática recente, e que apesar do grande número de pesquisas envolvendo a formação docente, esse é um tema relevante e ainda pouco explorado, especialmente quando o enfoque principal é a formação do professor alfabetizador, responsável pelo ensino da leitura e da escrita.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO CONTINUADA ESPECÍFICA PARA O PROFESSOR ALFABETIZADOR

Neste capítulo, proponho-me a aprofundar a problemática da formação continuada, em um campo mais escasso e, não menos relevante, como a formação do professor alfabetizador no Brasil.

Considero o contexto histórico e político na esfera educacional brasileira, brevemente explicitado no capítulo anterior e algumas análises sobre a política assumida, os programas e as estratégias voltadas à alfabetização e à formação desse profissional.

2.1 A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL NAS ÚLTIMAS TRÊS DÉCADAS

Com a universalização do ensino fundamental, novos desafios se apresentam diante da ideia de alfabetização como direito universal.

A alfabetização escolar é vista como um dever do Estado e um direito subjetivo dos cidadãos, sendo concebida como um processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, nas primeiras séries do Ensino Fundamental (MORTATTI, 2010).

De acordo com Ferraro (2014), em 1990, cerca de um entre cinco brasileiros na idade de dez anos não sabia ler e escrever, ou seja, era considerado analfabeto, uma realidade, na época, superada na maioria dos países desenvolvidos. A partir dessa década, a alfabetização torna-se preocupação prioritária do Estado, garantindo o acesso das camadas populares à escola (MACIEL, 2014, p. 111).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2013, indicam que houve avanços nos índices de alfabetização nos últimos anos, considerando o período de 2007 a 2011. Contudo, o resultado das avaliações internacionais como o PISA (2009), revelam que mesmo com os significativos avanços de 9% desde 2000, o Brasil permaneceu entre os últimos no *ranking* em proficiência de leitura, escrita e conhecimento matemático (MORTATTI, 2013).

Segundo Maciel, de acordo com os últimos dados, o que se pode observar é que a alfabetização ainda não foi conquistada por todos os brasileiros e que esta problemática possui

raízes mais profundas e duradouras. Mesmo com um discurso apurado de obrigação e dívida histórica do Estado para com os cidadãos, a realidade apresenta-se bem diferente:

(...) os dados atualizados (2012) da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), organizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicados em setembro de 2013, apontam que temos, no Brasil, 12,9 milhões de pessoas analfabetas. Isso equivale a dizer que o acesso à escola é negado a essas pessoas, e torna-se particularmente preocupante saber que, entre elas, estão cinco milhões e novecentos jovens com idade entre 15 e 19 anos. Ora, esses jovens nasceram na década de 1990, mais especificamente entre os anos 1993 a 1997, portanto, os seus direitos de acesso a uma vaga nas escolas deveriam estar assegurados desde 1999/2000, para os jovens nascidos em 1993 e que completariam seis/ sete anos. E o que dizer dos hoje jovens analfabetos que completaram seis/ sete anos, em 2003/2004? Segundo os resultados do relatório da Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC – 2011), coordenado pelo Movimento Todos Pela Educação, na última edição da Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC – 2011), entre as crianças que concluíram o 3º ano do Ensino Fundamental apenas 56,1% dos estudantes aprenderam o que era esperado em leitura. Esses dados vêm reforçar que o acesso à escola não tem alcançado toda a população de crianças no seu direito, assim como o acesso não tem garantido a aprendizagem dos que nela conseguiram entrar. (MACIEL, 2014, p. 111)

A situação demonstra-se muito difícil, ao considerar não somente a negativa ao acesso, mas, também, à qualidade a esse direito.

Apesar da maioria das crianças frequentarem a escola, verifica-se nas avaliações oficiais nacionais e internacionais que as crianças brasileiras ainda não se apropriaram dos conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento das habilidades necessárias a aquisição da leitura e da escrita formal. Em outras palavras, pode-se afirmar que essas avaliações evidenciam que a escola não está a cumprir a sua função social que é ensinar os conteúdos escolares determinados historicamente a todos que nela adentram. Dados oficiais do Ministério da Educação (2013) revelam esta ineficácia e apontam que cerca de 700 mil alunos ingressam no sexto ano do ensino fundamental sem o domínio da leitura e da escrita. (MOREIRA e SAITO, 2013, p. 58)

Há propostas em âmbito nacional, a fim de romper com essas disparidades, assim como a regulamentação da legislação para que políticas se efetivem nessa área, haja vista que uma política de alfabetização sinaliza, também, como suporte, a política de formação de professores.

2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR A PARTIR DOS ANOS 1990

Segundo Mortatti (2010, p. 330), desde a década de 1930, a alfabetização em particular tem sido alvo de políticas e ações dos governos estaduais, como área estratégica para a promoção e sustentação do desejado desenvolvimento nacional. De lá para cá, saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita.

Ao longo dos anos, diversas iniciativas foram formuladas, considerando o professor como o principal agente transformador. O projeto de educação no Brasil salienta que o professor é o principal responsável para que se alcance a equidade, a qualidade e a melhoria da organização e gestão dos sistemas de ensino e das escolas (BRASIL, 2010, p. 600 *apud* ANES, 2013, p. 92). Nesse sentido, a formação docente ganha destaque a partir da década de 1990, como um projeto estratégico da política nacional.

Segundo o observatório do PNE (2013), o censo escolar, abordando a meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), que visa a uma política de formação nacional dos profissionais da educação, garantindo a formação específica em nível superior, aponta que muitos professores de Educação Básica ainda não possuem formação adequada para lecionar.

15 - Formação de professores: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p.78)

Cerca de 75% dos professores da Educação Básica não possuem formação específica, chamados professores leigos que lecionam em todas as regiões do país. Pode-se dizer que isso é consequência de uma política que visou, desde o final do século passado, baseada em acordos multilaterais, transformar a educação em mais um ramo de produção do mercado capitalista.

A criação dos Institutos de Ensino Superior (IES), como setor privado, tencionando pela diminuição de gastos, provocou o achatamento de cursos, a desvalorização e a falta de investimento na universidade pública, promovendo uma formação docente inicial de qualidade duvidosa, longe dos cuidados do Estado, tendo por meta o arrebatamento do maior número de professores, geralmente leigos e, ainda, utilizando-se do sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em todo o país.

Por conseguinte, a formação continuada revela-se como uma proposta interessante, nesse contexto, servindo como suplementação/atualização de uma formação inicial considerada ruim ou incompleta. Assume também uma característica mercadológica, onde determinados

modelos são adotados, enaltecidos e implementados em forma de programas formativos. Nesse sentido, o professor aparece como o principal alvo da formação, mas, também, como o executor das metodologias e concepções adotadas por tais programas. Seria, também, o responsável pela formação dos alunos, que deve estar pautada em um determinado conjunto de competências, estabelecidas pela legislação vigente, necessárias no mundo do trabalho.

De acordo com Freitas (2007, p. 1209), a formação de professores em nosso país acontece sempre de maneira emergencial e, geralmente, recorre às recomendações de organismos internacionais para atender a uma demanda emergente com custos reduzidos. A autora discorre sobre a organização da formação que se apresentava por meio de cursos de licenciatura na modalidade à distância, estendida, a partir de 2003, aos cursos de formação continuada. Estes outros cursos apresentavam um formato específico com tutores e/ou mediadores de formação, supervisionados por professores ligados às universidades conveniadas, característica comum de programas focalizados em uma determinada área específica de caráter compensatório e contínuo.

Cabe salientar ainda, conforme, Rabelo (2014), que uma das estratégias básicas foi o desenvolvimento dos regimes de colaboração entre municípios e estados, interligados às universidades, a fim de efetivar e executar as políticas de formação continuada.

Assim, a proliferação e oferta, no Brasil, de programas de formação continuada percorrem os caminhos da formulação no âmbito federal até sua implantação e execução por meio das secretarias estaduais e com a adesão dos municípios no plano local, perspectiva incorporada no PNE (2001-2011). Pode-se dizer, portanto, que sob as estratégias de descentralização e municipalização das políticas educacionais a formação continuada, desde então, passa a ser tarefa transferida para o plano subnacional, com a referência recorrente à ação colaborativa, à coordenação federativa e às relações cooperativas entre os entes federados. (RABELO, 2014, p. 535)

Nesse sentido, diversos programas e ações de formação continuada de professores alfabetizadores foram desenvolvidos nos últimos anos, como o Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), em âmbito estadual paulista, o Programa Pró-Letramento e, mais atualmente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em âmbito nacional. No geral, são propostas coordenadas pelo MEC, a serem desenvolvidas nos estados e municípios e incorporadas no PNE 2014-2023, em resposta aos dados sobre alfabetização e letramento mensurados nas avaliações nacionais.

Rabelo (2014), ao analisar as políticas para a formação do professor alfabetizador no PNE 2014-2023, destaca que o documento apresenta estratégias específicas para a formação do

alfabetizador nas metas sobre a qualidade da Educação Básica (metas 5, 6 e 7), diferentemente, das metas destinadas à formação docente e valorização do magistério (metas de 15-18).

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. (...)

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos(as) da educação básica.(...) Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB (BRASIL, 2014)

Impulsionado por discussões abordadas na CONAE 2014, a Meta 5 prevê alfabetizar todas as crianças, no máximo até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Na perspectiva de ser uma competência dos entes federados de forma compartilhada e colaborativa (RABELO, 2014, p. 540), as estratégias abaixo revelam a importância do tema no PNE:

(...) 5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com *qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico*, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;

(...)

5.6) *promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças*, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, *estimulando a articulação entre programas de pós-graduação 'stricto sensu' e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização*; (BRASIL, 2014, p. 58;59 grifos nossos)

Entretanto, o documento privilegia a estratégia 5.1, afirmando a necessidade de participação social nos fóruns de acompanhamento e avaliação do PNE para que as metas saiam do nível discursivo e criem materialidade (RABELO, 2014).

O que chama atenção, pois se distinguindo dos demais níveis de ensino, a formação e valorização do professor alfabetizador foi entendida como real necessidade para o alcance da meta.

2.3 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PNAIC

Muitas pesquisas vêm sendo realizadas sobre o papel do professor e de uma formação que atenda às demandas educacionais previstas para o século XXI.

Os programas de formação de alfabetizadores, a cargo de instituições de ensino superior (IES), demonstram grandes disparidades e fragmentações entre si, nas diferentes regiões do país.

Com o propósito de um sistema único nacional (SAVIANI, 2010), a proposta, pautada na legislação vigente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases - LDBEN nº.9394/96, seria a padronização da formação de professores.

Configuram-se, a partir da década de 1990, diversas iniciativas governamentais que assumem uma postura de responsabilização pelo desempenho e formação dos professores em todo o país, atrelada, geralmente, às instituições públicas. Segundo Gatti e Barreto (2009), pode-se notar que, em sua maioria, os programas de capacitação de docentes foram oferecidos com maior ênfase nas regiões do Nordeste e Sudeste do país e, especialmente, por meio de instituições públicas associadas às Secretarias Municipais de Educação. Iniciativas geralmente isoladas, de forma presencial e que se destinavam à atualização e ao aprofundamento de conhecimentos pelo profissional da educação. Em seus currículos formativos, percebe-se uma preocupação com a atuação docente e suas práticas educativas.

Uma medida bastante considerável deu-se a partir da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto nº 5.800/2006, que possibilitou a formação inicial e continuada na modalidade a distância em todo o território nacional. Este programa integrou redes de pesquisas de diversas universidades em todo o território nacional, criando centros de apoio à formação de diversas esferas da Educação Básica e o desenvolvimento de diversos materiais didáticos específicos aos professores, fundamentados e validados pela pesquisa acadêmica, instrumentalizando a prática docente (GATTI e BARRETO, 2009).

Diversas foram as iniciativas desenvolvidas em diferentes níveis da educação e, mais especificamente, destinadas à formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, como o Pró-letramento e, atualmente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Segundo Gatti e Barreto (2009), esses programas contemporâneos de formação seguem uma padronização no que tange ao seu formato, e têm características de um modelo em cascata, no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e assume um novo grupo para capacitar, tornando-se capacitador.

Segundo as autoras, esse tipo de formação assume um caráter compensatório, de aperfeiçoamento ou atualização, como um aprimoramento profissional a preencher lacunas deixadas pela insipiente formação inicial.

2.3.1 Caracterizando o PNAIC

O programa teve seu início em 2012, visando à formação continuada de professores alfabetizadores em âmbito nacional, nos moldes de programas anteriores como o Pró-Letramento e o PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa), este último desenvolvido no estado do Ceará.

Em 2011, o Movimento Todos Pela Educação (mantido por iniciativa privada) criou a Prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização), aplicada em 2011 a alunos no final do 3º ano do ensino fundamental. Os resultados apontam que mais de 40% dos alunos avaliados não tinham a capacidade de leitura esperada para essa etapa, especialmente aqueles com defasagem idade-série. (MORTATTI, 2013, p. 20)

Essencialmente, o panorama do fracasso escolar no campo da alfabetização não é um problema recente. Desde o final do século XIX, vêm sendo geradas tensas disputas relacionadas a antigas e novas explicações para um mesmo problema: a dificuldade na alfabetização de nossas crianças, especialmente na escola pública (MORTATTI, 2006, p.1).

Decorridos mais de cem anos desde a implantação, em nosso país, do modelo republicano de escola, podemos observar que, desde essa época, o que hoje denominamos “fracasso escolar na alfabetização” se vem impondo como problema estratégico a demandar soluções urgentes e vem mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores. (MORTATTI, 2006, p. 3).

Nos últimos anos, as pesquisas apresentaram dados alarmantes, sendo justificada a necessidade de medidas efetivas e pontuais para um processo de alfabetização mais homogêneo e eficiente. O Censo de 2010 apontava que 15,2% das crianças em idade escolar de até oito anos ainda não sabiam ler e escrever. E na comparação por regiões, poder-se-ia observar que a taxa era mais alta no Norte e no Nordeste, de 27,3% e 25,4%, respectivamente.

Conforme descreve Alferes (2009), diversas são as razões que impulsionaram a criação de programas governamentais de formação continuada para as séries iniciais do Ensino Fundamental, entre elas, a aferição de baixo desempenho por parte dos alunos em avaliações externas e a crença de que a formação dos docentes seria capaz de solucionar ou amenizar os índices apresentados, relacionando esse fator à baixa qualidade na Educação. Cabe, também, não recorrer à ingenuidade e denotar que as intenções ligadas aos ideários políticos, já mencionados anteriormente, são as bases de propostas emergentes de responsabilização e controle do professor da escola pública.

Não fugindo destes padrões, o PNAIC foi instituído, no Diário Oficial da União em 5 de julho de 2012, pelo ministro de Educação, Aloizio Mercadante Oliva, que no uso de suas

atribuições age sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos (2009) e abre a Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é definido como um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até no máximo 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012a, p. 5).

A portaria do MEC, no artigo 5º, descreve os objetivos do programa:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade- série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012, Portaria nº 867, Art 5º).

O Ministério da Educação assumiu uma política pública de formação de professores e de alfabetização por meio do modelo de formação em rede, contando com a parceria de Universidades brasileiras e Secretarias de Educação, tendo como pretensão a articulação de esforços e o planejamento, a fim de garantir a formação dos professores alfabetizadores em todo o território nacional. Ao todo, 5.420 municípios, vinculados a 38 universidades, fizeram adesão no primeiro ano do PNAIC em todo o território nacional.

As ações previstas pelo programa delineiam quatro eixos centrais em sua estrutura, de acordo com Rolkouski (2013): a) formação continuada dos professores alfabetizadores; b) os materiais didáticos e pedagógicos; c) avaliações e d) gestão, controle social e mobilização.

O primeiro eixo *Formação de Professores Alfabetizadores* prevê uma estrutura de funcionamento em rede composta por formadores ligados diretamente às universidades responsáveis pela formação de orientadores de estudos, e estes, ligados às Secretarias de Educação, engajados na formação dos professores alfabetizadores.

O primeiro, o professor formador, que realizará a formação dos orientadores de estudo, é vinculado às universidades públicas brasileiras. O orientador de estudos, por sua vez, organizará, com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos professores atuantes nas escolas dos três primeiros anos, em diversas regiões do país. Esse **triângulo** formado, deverá estar muito bem articulado entre si, mobilizando diferentes saberes, os quais, de uma forma ou de outra, se materializarão em práticas escolares (BRASIL, 2012b, p. 24).

O processo formativo fora previsto com a duração de dois anos, por meio de um curso para os professores alfabetizadores com a carga horária de 120 horas a cada ano. Aos

orientadores de estudos, o curso tinha carga horária de 200 horas de duração por ano, sendo ministrado pelos formadores vinculados às universidades (BRASIL, 2013).

No primeiro ano, o programa propunha abordar a *Alfabetização em Língua Portuguesa*, questões conceituais e metodológicas, e relatos e sugestões de práticas a serem executadas em sala de aula pelos professores alfabetizadores. Em consonância, o segundo ano contemplou a discussão a respeito da *Alfabetização Matemática*.

O segundo eixo *Materiais Didáticos e Pedagógicos* prevê a ampliação do acervo em cada escola, em âmbito nacional no que diz respeito a livros didáticos, obras complementares, dicionários, jogos específicos para alfabetização e obras de referência aos professores de apoio pedagógico, pesquisa e tecnologia, distribuídas pelo PNLD e PNBE (BRASIL, 2013).

O terceiro eixo perpassa as *Avaliações* que pressupõem tanto a avaliação processual realizada pelos professores com seus alunos durante o processo de alfabetização, quanto a avaliação do próprio programa, procurando agregar as informações obtidas em avaliações externas como Provinha Brasil e a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), a fim de que docentes e gestores analisassem os dados e realizassem possíveis ajustes.

Outra característica das propostas formativas atuais é o terceiro componente previsto para esse eixo do programa: a premiação e o reconhecimento aos professores, escolas e redes de ensino que mais avançassem seu desempenho em alfabetização, aferido por meio de uma avaliação externa – a Avaliação Nacional de Alfabetização. Uma iniciativa que não é nova, como pontua Freitas (2007), a qual pretende estabelecer premiação aos professores pelo desempenho de seus alunos em provas nacionais, mas passa a ser balizada pelas ações do PDE. A autora salienta que tais medidas meritocráticas pretendem maior controle sobre os professores e sobre os processos do trabalho docente, visando sua adequação às exigências demandadas pelos descritores e matrizes de referência das provas e exames nacionais (2007, p. 1224).

O quarto e último eixo *Gestão, Controle Social e Mobilização*, seria uma estratégia que viabilizaria a implementação do programa, reunindo diferentes instâncias nos diferentes entes federativos: um Comitê Gestor Nacional; uma coordenação institucional em cada estado; uma Coordenação Estadual e uma Coordenação Municipal (BRASIL, 2013). Assim, os órgãos governamentais comprometem-se legalmente, em regime de colaboração, a:

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

Pode-se perceber o princípio da descentralização e o processo de regulação adotado pelo Estado no processo das políticas educacionais, destacados principalmente nos dois últimos eixos, o que Barroso elucida ao citar Lessard, Brassard e Lusignan (2002, p. 35):

O Estado não se retira da Educação. Ele adota um novo papel, o do Estado Regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados. Se por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com actores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do mercado educativo. (2005, p. 732)

Há que se considerar, especificamente, que a formação de professores nesse contexto sinaliza compreender que há uma política específica ancorando as estratégias adotadas pelo Estado, haja vista que é por meio da formulação de políticas públicas que os governos traduzem suas intenções e agendas através de projetos e programas. Como afirma Azevedo (2004), política esta que surgirá como o meio de o Estado tentar garantir que o setor se reproduza de forma harmonizada com os interesses que predominam na sociedade.

No material específico do programa destinado aos professores, o primeiro caderno intitulado *Caderno de Apresentação* traz em seu bojo, resumidamente, o projeto de formação continuada que a proposta assume e sobre o ciclo de alfabetização e sua organização. Inicia contemplando as propostas curriculares para o Ciclo de Alfabetização estabelecendo as habilidades, os conhecimentos e as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos na assertiva de que esse seria o passo para a melhoria da educação. Em consequência, a abordagem é a mesma quanto ao projeto formativo, onde se propõe o planejamento de estratégias conjuntas que possibilitem que as habilidades sejam apreendidas pelas crianças:

Aos oito anos de idade, as crianças precisam, portanto, ter a *compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas*, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; *a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos*. (BRASIL, 2012a, p. 8 – *grifos nossos*)

Percebo na descrição acima um “script” a ser seguido, pois a proposta tem como objetivo essencial que as crianças até os oito anos alcancem o nível de proficiência desejado e sejam alfabetizadas. Cabe considerar aqui o conceito de “alfabetizado”, que conforme o Manual do PNAIC significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações,

ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz.

As concepções do que podemos denominar como “alfabetizado” foi-se alterando, histórica e culturalmente ao longo dos anos da mesma forma como a necessidade de se dominar a cultura letrada, para a realidade social na qual está inserido. Hoje, não se considera que um sujeito é alfabetizado apenas porque escreve seu nome ou domina apenas os rudimentos da leitura e da escrita, lendo e escrevendo palavras. Acredita-se que deva ter proficiência nas práticas de leitura e escrita e linguagens diversas, conseguindo inserir-se e participar ativamente em diferentes situações sociais (BRASIL, 2012a).

Definido o principal objetivo que pretende alcançar, o programa destaca as estratégias para efetivá-lo, tendo por principal a formação do professor alfabetizador. Destaca qual seria o perfil do profissional adequado a trabalhar no ciclo de alfabetização, sugestionando aos sistemas de ensino que, além de garantir que os professores que lecionam nessa etapa tenham experiência na docência e sejam efetivos, atendam a critérios mínimos, como:

1. ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento;
2. ter habilidades para interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem;
3. ser assíduo e pontual, evidenciando compromisso com os processos pedagógicos;
4. ter sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero e etnia. (BRASIL, 2012a, p. 12)

A formação, também como em outras épocas da história, busca a ruptura com processos que seriam ultrapassados, como o conceito de alfabetização apenas como codificação de decodificação, por meio dos sinais gráficos e da fala. O professor, em seu processo formativo em serviço, de acordo com o caderno denominado *Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, seria levado a um novo pensar e fazer por meio da administração de saberes e procedimentos.

O texto abarca os princípios norteadores do processo formativo a ser desenvolvido no PNAIC: 1. A prática da reflexividade; 2. A mobilização dos saberes docentes; 3. A constituição da identidade profissional; 4. A socialização; 5. O engajamento e 6. A colaboração.

Um dos subtítulos destaca o que a formação dos professores alfabetizadores necessita garantir:

(...) dentre outros aspectos, as ferramentas para alfabetizar com planejamento. A alfabetização ocorre no dia a dia e deve ser voltada para cada um dos alunos. Portanto, o curso tem enfoque sobre os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica, onde se faz um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, para traçar estratégias que permitam ao aluno aprender efetivamente. (BRASIL, 2013, p. 23)

Nesse sentido, a proposta prevista pelo PNAIC, assim como nos demais programas de formação, a ênfase recai sobre a formação prática do professor (SILVA, 2011), sendo imbuída de um caráter meramente instrumental, num formato neotecnicista, onde seu papel é meramente o de um executor de *scripts*, de decisões alheias. Como destaca Saviani (2011, p. 448):

São instados a se aperfeiçoarem continuamente num eterno aprender a aprender. Acena-se, então, com cursos de atualização ou reciclagem, dos mais variados tipos, referidos a aspectos particulares e fragmentários da atividade docente, todos eles eludidos a questões práticas do cotidiano. O mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil, leve, flexível; que, a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo, prosseguiria sua qualificação no exercício docente, lançando mão da reflexão sobre sua própria prática, apoiado eventualmente por cursos rápidos, ditos também “oficinas”; essas, recorrendo aos meios informáticos, transmitiriam, em doses homeopáticas, as habilidades que o tornariam competente nas pedagogias da “inclusão excludente”, do “aprender a aprender” e da “qualidade total”.

Uma política curricular com ênfase no conhecimento tácito e práticas educativas, pautada na perspectiva das competências, estabelece-se como uma forma de regulação do trabalho do professor e do processo de ensino-aprendizagem.

A proposta de currículo para a formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores. (DIAS; LOPES, 2003, p. 1157)

Uma nova ordem é defendida no tocante à concepção de formação continuada dos professores, permitindo que o ideário neoliberal, no qual a formação continuada, por vezes, é mais que um projeto formativo, é um projeto econômico, configurando-se como um grande negócio e, como tal, deve ser regido pela lógica do mercado, seja substituído e impere uma formação emancipatória, pautada em uma concepção mais abrangente do ser humano. E, nesse sentido, construir novos paradigmas de formação docente concebendo o professor como sujeito

histórico, imerso nas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais (ROSSI, 2013 p. 85-86).

Segundo Freitas (2007, p. 1225) a construção de novos processos formativos, que respondam às exigências e necessidades sociais na atualidade, se situa no campo das contradições e das lutas pelo anúncio de uma outra sociedade, justa e igualitária, de progresso e emancipação. É o que nos move nestas circunstâncias.

CAPÍTULO 3

A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

3.1 O PROBLEMA DE PESQUISA

Com o início do programa de formação de professores alfabetizadores em Votorantim, no ano de 2013, a pesquisa teve sua gênese a partir de questionamentos sobre minha vivência profissional.

Como professora efetiva na Rede Municipal de Ensino, desde 2005, atuando nas séries iniciais, mais especificamente na Alfabetização, participei de diversas formações voltadas aos alfabetizadores.

Licenciei-me em Letras – Português e em Pedagogia e, no decorrer dos últimos dez anos, meu processo formativo, deu-se por minicursos ministrados pela própria SEED e cursos de aperfeiçoamento e especialização voltados à alfabetização.

Uma formação anterior que cabe salientar, similar ao PNAIC, foi minha participação no programa “Letra e Vida”, iniciado em 2001, nacionalmente como PROFA e repaginado pela SEE/SP, mantendo-se o mesmo escopo e abordagem de formação para professores alfabetizadores (BAUER, 2011). Este programa tinha por objetivo modificar a visão dos professores alfabetizadores sobre concepções referentes à alfabetização, apoiados em pesquisadores como Emília Ferreiro, Telma Weisz, Délia Lerner, entre outros. Participei dessa formação no ano de 2006, em meio às repentinas e turbulentas mudanças para o Ensino Fundamental, que passou a ter nove anos, implementadas no mesmo ano no município. Entretanto, considereei, na época, uma formação consistente e aprofundada na abordagem da alfabetização.

Da mesma maneira, vi na abertura do edital de Orientação de Estudos para o PNAIC uma oportunidade de atualização e aprendizado. Contudo, as indagações começaram a surgir, assim como as expectativas em relação ao curso e às temáticas abordadas junto ao professor alfabetizador. Algumas questões incomodavam-me, tais como:

- o processo formativo era resultado das reivindicações dos professores alfabetizadores?
- havia participação efetiva dos professores alfabetizadores nas temáticas que eram abordadas?

À medida que comecei a participar do PNAIC, algumas questões foram evidenciadas e outras mais surgiram, levando-me a ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Sorocaba.

Considerando que minha participação se deu tanto como professora que participava ativamente na prática em salas de alfabetização, das quais atribuições não me foram afastadas, e também como Orientadora de Estudos, multiplicadora das propostas educativas do PNAIC, propus-me a analisar *como os professores alfabetizadores participantes deste programa, percebem e analisam a formação continuada desenvolvida em seu âmbito?*

Nesse sentido, algumas questões se delinearão:

- *Como foi desenvolvida a formação em Língua Portuguesa do PNAIC no âmbito do município de Votorantim (SP)?*
- *Como se caracterizaram suas atividades formativas?*
- *Qual era o perfil profissional dos docentes que participantes deste programa?*
- *Que formação profissional estes docentes apresentavam?*
- *Como percebem a formação oferecida no âmbito do PNAIC?*
- *Como esses profissionais se veem no processo formativo do PNAIC?*
- *Esses profissionais percebem contribuições deste programa para a melhoria de suas práticas educativas?*

Estas questões caracterizam o problema de pesquisa e estiveram orientando a realização deste estudo.

3.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

A partir da pesquisa realizada junto aos professores participantes do programa de formação proposto pelo PNAIC, propõem-se os objetivos:

- Conhecer o processo formativo do PNAIC no âmbito do município de Votorantim (SP), assim como os fundamentos teóricos que orientam este programa, por meio da documentação legal;
- Identificar o perfil profissional dos docentes que estão participando deste programa;
- Verificar como os professores percebem a formação oferecida no âmbito do PNAIC;
- Identificar como os professores alfabetizadores se veem no processo formativo do PNAIC;
- Verificar se os professores percebem contribuições deste programa para a melhoria de suas práticas educativas.

3.3 O CAMINHO METODOLÓGICO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Para conhecer as percepções dos professores sobre o PNAIC, essa pesquisa de cunho qualitativo procurou considerar a subjetividade que não pode ser quantificada (LÜDKE e ANDRE, 1986), procurando dessa forma conhecer o perfil desses professores alfabetizadores, assim como a realidade e o contexto do programa de formação no município de Votorantim.

Segundo LÜDKE e ANDRE (1986) é justificável que, na abordagem qualitativa, o pesquisador mantenha-se em contato estreito e direto com os fenômenos pesquisados, pois são influenciados pelo contexto que se faz necessário para entendê-los. Dessa maneira, propus-me a caracterizar o contexto histórico, político e normativo, assim como as nuances locais, por meio de observações, entrevistas e pesquisa documental.

O presente trabalho caracteriza-se como um estudo de caso que, segundo Trivini (1987, p.133) é um tipo de investigação qualitativa, definido como uma categoria de pesquisa. De acordo com Chizzotti (2013, p. 136), o estudo de caso constitui-se em uma busca intensiva de dados de uma situação particular, de um evento específico ou de processos contemporâneos, tomados como ‘caso’, procurando compreendê-lo o mais amplamente possível, descrevê-lo pormenorizadamente, avaliar resultados de ações, transmitir essa compreensão a outros e instruir decisões.

Na tentativa de explorar um caso singular, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar, num determinado período, propus-me à busca circunstanciada de informações sobre o tema da pesquisa – O PNAIC no município de Votorantim nos anos de 2013/2014 – por meio de levantamento bibliográfico e documental, considerando aspectos históricos, políticos e sociais que o fundamentam, e coletando dados junto aos sujeitos envolvidos, objetivando significar as percepções dos professores alfabetizadores sobre o PNAIC.

Como afirma Pádua (2010), o estudo de caso, como uma técnica flexível como abordagem escolhida nesta pesquisa, permite ao pesquisador partir do contexto descritivo para o contexto heurístico, indutivo, expressando suas impressões e interpretações. Complementando, um princípio básico desse tipo de estudo é que para a apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa (LÜDKE e ANDRE, 1986, p.18). Assim, busquei identificar o perfil e a formação dos professores participantes do PNAIC, nos anos de 2013/2014, caracterizando-os, bem como o processo formativo no âmbito do programa no município de Votorantim, procurando categorias para interpretar a realidade e responder as questões da pesquisa.

Uma das características do estudo de caso é a possibilidade de variedade de fontes de utilização de informação, como o questionário com perguntas abertas ou fechadas, a entrevista semiestruturada e a análise bibliográfica e documental.

3.4 OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

3.4.1 Levantamento e estudo bibliográfico

A análise documental é, por si própria, uma fonte natural de informações sobre uma determinada realidade inserida em determinado contexto, revelando-se histórica, cultural e socialmente. Segundo Lüdke e André (1986), esse recurso pode complementar ou elucidar, apresentar informações desconhecidas e novas, não detalhadas nos demais instrumentos, sobre o objeto pesquisado.

Dessa forma, propus-me a realizar um levantamento bibliográfico e documental sobre o PNAIC, considerando as motivações de seu surgimento; seu contexto histórico, político e normativo; o modelo formativo e as concepções adotadas pelo programa; assim, como aspectos relativos à sua implementação e organização. Para tanto, foram consideradas as legislações específicas sobre a formação continuada e o PNAIC; os cadernos didáticos de formação destinados aos professores alfabetizadores, assim como relatórios e documentos avaliativos elaborados pelos professores.

3.4.2 Pesquisa de campo

a) Sujeitos de Pesquisa

Os sujeitos de pesquisa foram escolhidos segundo os seguintes critérios: 1) ser professor alfabetizador participante do programa de formação no âmbito do PNAIC e 2) ser integrante de uma das duas turmas as quais orientei nos anos de 2013 e 2014.

Inicialmente, a proposta seria realizar a pesquisa com todos os professores alfabetizadores do programa no município de Votorantim, nos anos de 2013, participantes da turma que assumi como Orientadora de Estudos.

A 38 professores foram enviados questionários (Apêndice 1), com a finalidade de conhecer previamente seu perfil profissional e suas percepções sobre o programa de formação desenvolvido no âmbito do PNAIC.

Assim, a intenção inicial, seria a participação de uma parcela considerável de professores, totalizando em 2013 20 professores alfabetizadores de um total de 148 e; em 2014, 18 professores de 140 professores participantes do PNAIC. Dos 38 professores que receberam o questionário, tivemos a devolutiva de apenas 20 professores.

b) Questionário

O questionário (Apêndice 1) foi escolhido como a primeira abordagem de pesquisa aos professores alfabetizadores.

Sua principal finalidade foi o conhecimento do perfil dos professores alfabetizadores e conhecer como os professores percebiam a formação oferecida pelo PNAIC e se consideravam alguma contribuição do programa em suas práticas educativas em sala de aula.

O questionário, como técnica de investigação, composto por um número de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p. 128 apud CHAER, DINIZ e RIBEIRO, 2011, p. 260) serviu para coletar informações importantes a respeito da realidade a ser conhecida e promover um conhecimento geral sobre as professoras investigadas.

Conforme Marconi e Lakatos (2003, p.203), outro aspecto importante do questionário é a indicação da entidade ou organização patrocinadora da pesquisa e deve estar acompanhado por instruções definidas e notas explicativas, para que o informante tome ciência do que se deseja dele. Anexamos ao questionário uma carta explicativa que detalhava a natureza da pesquisa, sua importância, tentando despertar seu interesse para que o preenchessem e o devolvessem dentro de certo prazo.

As perguntas foram formuladas de maneira clara e precisa, evitando deixar dúvidas ao respondê-lo ou induzir respostas tendenciosas. As perguntas fechadas e abertas permitiram aos

informantes liberdade para responder segundo suas percepções (CHAER, DINIZ e RIBEIRO, 2011, p. 262).

c) Entrevistas

A entrevista foi um dos instrumentos centrais da coleta de dados, pressupondo uma atmosfera recíproca entre a entrevistadora e os entrevistados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Desse modo, pode ser concebida como um processo de interação social, verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem (MANZINI, 2004, p. 9).

Como afirma Pádua (2004), esse instrumento metodológico permite a obtenção de dados referentes ao comportamento humano. Contudo, detive-me apenas aos discursos dos entrevistados, os quais foram transcritos posteriormente. Optei por utilizá-la no formato semiestruturado, em que as questões seguem um roteiro, mas permitem que, durante a entrevista, o pesquisador possa adaptar as questões ou mesmo acrescentar ou alterar a ordem das perguntas, conforme houver necessidade, de maneira a explorar melhor o tema ou a resposta.

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente seu pensamento e suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

Sendo assim, procurando conhecer a percepção dos professores alfabetizadores sobre o processo formativo no âmbito do PNAIC, propus-me a formular perguntas de maneira que os entrevistados revelassem mais do que respostas dicotômicas, como “sim ou não”, expressando suas opiniões, significados, perspectivas e posicionamentos em relação ao PNAIC. Assim, os professores foram convidados a contribuir com a pesquisa por meio da entrevista (Apêndice 2), entretanto, apenas seis dispuseram-se a colaborar.

A intenção de pesquisa foi comunicada aos professores que responderam o questionário. Os professores foram comunicados por e-mail, alguns por Skype e telefone. Como o questionário demonstrava uma estrutura pontual, a entrevista possibilitaria o aprofundamento de alguns questionamentos.

As entrevistas foram realizadas em diferentes lugares e horários, conforme a disponibilidade dos entrevistados. Foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas literalmente. Uma entrevista foi concedida via Skype, por videochamada, pois a entrevistada apresentou dificuldades com o tempo e o deslocamento.

Sua duração foi de 40 minutos a 1h10, sendo precedidas de uma conversa introdutória, na qual expus aos entrevistados a intenção e a natureza das perguntas, assim como os aspectos que visavam à fidedignidade e ao sigilo das informações.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA

Procurando conhecer o processo formativo de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC no município de Votorantim, acreditei ser necessária a caracterização dos sujeitos e suas percepções. Por conseguinte, os dados provenientes dos questionários, das entrevistas e da análise documental e bibliográfica serviram de suporte ao processo de análise. Foram estabelecidas as seguintes categorias de análise:

- a) *perfil profissional dos professores alfabetizadores no âmbito do processo formativo do PNAIC (em 2013)*, na qual busquei, por meio dos questionários, caracterizar e conhecer o perfil profissional dos professores participantes da pesquisa, levantando dados como: formação inicial e continuada, há quanto tempo lecionam, em quais esferas administrativas trabalharam, as características de suas escolas e das localidades nas quais estão inseridas.
- b) *visões dos professores alfabetizadores sobre a proposta formativa do PNAIC*, pontuando e analisando algumas temáticas que se fizeram presentes em seus discursos no questionário e na entrevista. Especificamente, procurei verificar:
 - como se deu o ingresso dos professores alfabetizadores no PNAIC em Votorantim;
 - as expectativas e importâncias que atribuem os professores alfabetizadores à formação oferecida pelo PNAIC;
 - como os professores alfabetizadores participantes do PNAIC concebem a formação continuada;
 - na visão dos professores, como era desenvolvido o processo formativo no PNAIC;
- c) *como os professores alfabetizadores se veem no processo formativo*, na qual procurei identificar se os professores se percebiam como participantes ativos no e do processo formativo, enquanto protagonistas de seu desenvolvimento profissional.

d) *possíveis contribuições do PNAIC sobre a prática educativa dos professores alfabetizadores, segundo seus discursos.*

CAPÍTULO 4

O PNAIC NO MUNICÍPIO DE VOTORANTIM/SP

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em Votorantim, iniciou-se com a adesão pelo município ao Programa, mediante a Portaria MEC n. 867 de 04 de julho de 2012, em que orientadores de estudos ficariam responsáveis pelas turmas de professores alfabetizadores no município. Por meio da Secretaria de Educação Municipal (SEED), foi aberto um edital de escolha de Orientadores de Estudo, seguindo as regras estabelecidas pelo Programa:

Os Orientadores de Estudo serão cadastrados pelo Coordenador das Ações do Pacto em sistema disponibilizado pelo MEC, sendo selecionados entre os profissionais de sua rede que foram tutores do Programa Pró-Letramento, desde que não recebam bolsa de estudo de outro programa federal de formação inicial ou continuada e tenham disponibilidade para dedicar-se ao curso e realizar a multiplicação junto aos professores alfabetizadores. Caso na rede de ensino não estejam disponíveis professores que tenham sido tutores do Pró-Letramento, a Secretaria de Educação deverá promover uma seleção para escolha dos Orientadores de Estudo que considere, além das exigências anteriores (não receber bolsa e ter disponibilidade), o currículo, a experiência e a habilidade didática dos candidatos, sendo que os selecionados devem preencher os seguintes requisitos cumulativos:

- I.** Ser profissional do magistério efetivo da rede;
- II.** Ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura;
- III.** Atuar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do ensino fundamental, podendo exercer a função de coordenador pedagógico, e/ou possuir experiência na formação de professores alfabetizadores. (BRASIL, 2013, p. 26)

Assim, por meio do Edital SEED nº 068/2012, publicado no Jornal do Município de Votorantim no dia 26 de outubro de 2012 (Anexo A), foi aberto o processo seletivo para Orientadores de Estudo do programa.

A seleção seria por meio de *Curriculum Vitae*, a titulação dos candidatos e o desempenho mediante uma entrevista. Foram seis vagas disponíveis e fui uma das contempladas.

4.1 A FORMAÇÃO DOS ORIENTADORES DE ESTUDO

Em 2013, os Orientadores de Estudos da região se reuniram no polo conveniado com a Universidade Estadual Paulista (UNESP), em Itapeva/SP, para o primeiro encontro formativo. Esse primeiro encontro teve duração de cinco dias, de 15 a 19 de abril, tendo como principal objetivo divulgar o PNAIC aos orientadores e sua importância de adesão e engajamento junto aos professores alfabetizadores, assim como apresentar os formadores, o programa, as ações e estratégias avaliativas, e os materiais disponibilizados.

Eram aproximadamente 160 Orientadores de estudos, provenientes de diversas cidades da região, e reunimo-nos na primeira manhã com certa ansiedade para iniciarmos a formação no âmbito do PNAIC.

Num primeiro momento, tivemos contato com o Supervisor do Programa na universidade conveniada e ouvimos uma breve justificativa sobre a necessidade de implantação do programa, demonstrada por gráficos e tabelas de desempenho dos alunos até 8 anos de idade, em alfabetização por todo o território nacional.

As figuras 1 e 2 nos foram apresentadas e indicavam as taxas de alfabetização no país, segundo o IBGE (2010).



Figura 1: Taxa de alfabetização de crianças de 8 anos (IBGE 2010)

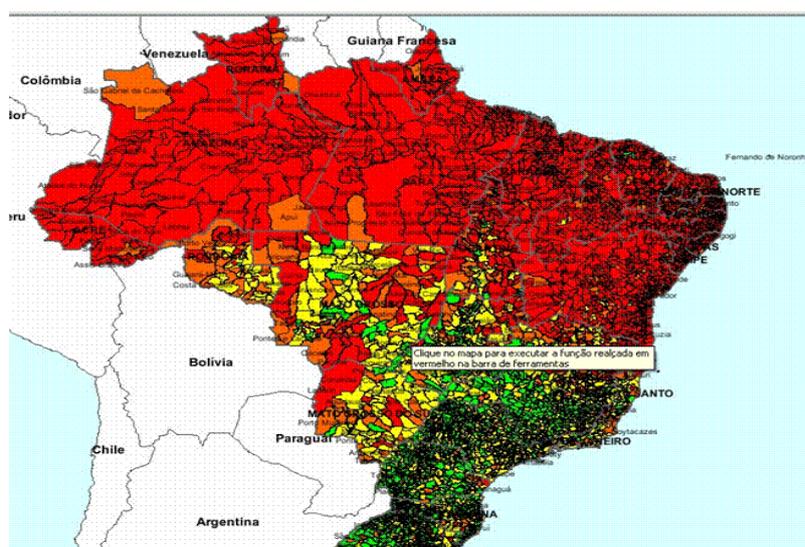


Figura 2: Mapa do Brasil, representando a taxa de alfabetização de crianças de 8 anos (IBGE 2010).

A figura 3 representa a taxa de alfabetização no Estado de São Paulo, segundo o IBGE (2010).

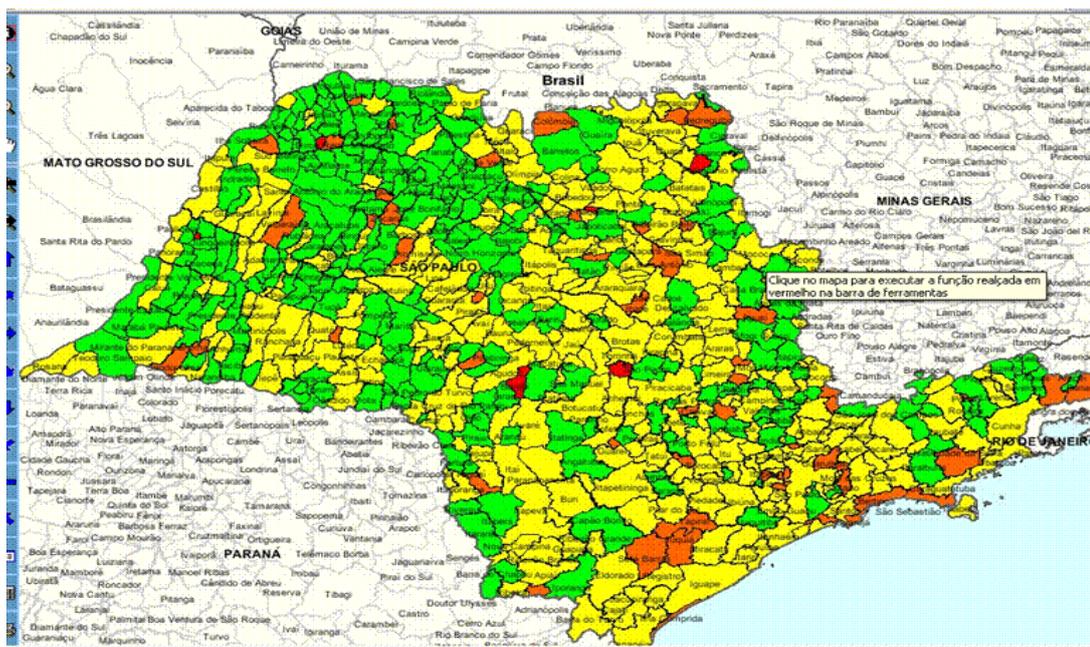


Figura 3: Mapa do Estado de São Paulo sobre a taxa de alfabetismo de crianças de 8 anos (IBGE 2010)

Segundo esses dados, ficou evidente que era urgente que algo fosse feito para superar as baixas taxas de alfabetização no país.

O município de Votorantim apresentava-se no nível regular (amarelo), demonstrando uma taxa de alfabetização de alunos até 8 anos entre 90 a 95%. Com um olhar ainda um tanto quanto ingênuo, passei a questionar até que ponto um programa de formação de professores poderia transformar essa realidade e se seria a falta ou ineficiência da formação docente, a causa do panorama apresentado.

Na sequência, deslocamo-nos a uma sala junto ao formador responsável, a fim de aprofundar as discussões sobre o PNAIC. Muitas eram as dúvidas nesse primeiro encontro sobre a didática do programa, estratégias avaliativas, materiais que foram divulgados e ainda não estavam disponíveis, bonificação agregada aos participantes do programa, enfim, esse momento foi insuficiente para tantos questionamentos e esclarecimentos. Contudo, os formadores, assim como nós, mostravam-se ansiosos e cheios de incertezas frente ao novo programa proposto pelo governo.

O que denoto considerável e admirador é a disposição, o desprendimento e o empenho dos profissionais envolvidos em nossa área de atuação no sentido de procurar desenvolver o melhor por seu município, por seus alunos e pela educação. Os formadores afirmaram que já estavam trabalhando há alguns meses junto à universidade, desligados de suas funções e cargos de origem, sem ao menos um pagamento ou previsão para tal, com a justificativa do MEC de problemas internos para liberação das verbas.

Conforme o Caderno de Apresentação, o primeiro encontro tinha alguns objetivos claros a serem alcançados:

Esse encontro terá como objetivos levar os orientadores de estudo a:

1. reconhecer-se como agente na formação continuada dos professores;
2. refletir sobre diferentes concepções de formação continuada, com ênfase na abordagem crítico-reflexiva;
3. refletir sobre os saberes docentes e o cotidiano da sala de aula;
4. refletir sobre o papel das experiências pessoais e profissionais na construção da identidade profissional;
5. refletir sobre a importância do resgate da trajetória pessoal para compreensão das práticas pedagógicas;
6. planejar e desenvolver projetos de formação continuada dos professores, assumindo o papel de formadores;
7. discutir a concepção de alfabetização que permeia o programa de formação dos professores;
8. aprofundar os conhecimentos que serão discutidos ao longo da formação com os professores. (BRASIL, 2012a, p. 29)

A didática do primeiro encontro previa também a abordagem das quatro primeiras unidades de formação, subdivididas por ano 1, 2 e 3, abordando de acordo com a série/ano o mesmo conteúdo. As temáticas abordadas estiveram relacionadas aos conteúdos programados sobre o tema de Alfabetização em Língua Portuguesa, como Concepções de Alfabetização, Currículo, Avaliação e Planejamento, Ciclo de Alfabetização, Métodos e Conceituações sobre Alfabetização e Letramento.

O objetivo central dos encontros era preparar os Orientadores para as futuras formações com os professores Alfabetizadores, cada um em seu município. Os Cadernos de Formação, divididos por unidades - blocos temáticos de conteúdos - foram estudados pelos professores, nos dez meses seguintes. Em Língua Portuguesa, no ano de 2013, foram subdivididos em oito cadernos específicos para cada ano do ciclo de alfabetização. Assim, a unidade 1, por exemplo, continha três cadernos, um para cada ano (1º, 2º e 3º anos), que traziam as mesmas temáticas, entretanto com abordagens pertinentes a cada ano.

Os quatro cursos (para os professores do primeiro, do segundo, do terceiro ano e das classes multisseriadas) foram organizados em oito unidades, com temáticas similares, mas com focos de aprofundamento distintos (BRASIL, 2012 a, p. 33).

As temáticas gerais estabelecidas para cada unidade são vistas na figura 3.

UNIDADE	EMENTA
01 (12 HORAS)	Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.
02 (08 HORAS)	Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros.
03 (08 HORAS)	O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.
04 (12 HORAS)	A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.
05 (12 HORAS)	Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia-a-dia; os textos do jornal; as cartas e os textos dos gibis.
06 (12 HORAS)	Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.
07 (08 HORAS)	Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.
08 (08 HORAS)	Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.

Figura 4. Temas Gerais propostos pelo Pacto pela Alfabetização na Idade Certa.

Os conteúdos abordados pelos cadernos, em geral, apresentavam um roteiro específico com artigos (textos) teóricos que embasavam a prática em sala de aula. Dessa maneira, muitas eram as sugestões de atividades que poderiam ser desenvolvidas ou que já haviam sido desenvolvidas e consideradas práticas de destaque ou sucesso por professores que participaram da versão do Pacto no Ceará, o PAIC. Cabe destacar que tanto os textos quanto as atividades de reflexão ligadas às experiências em sala de aula, foram pautadas pela ótica proposta pelo Caderno, dentro dos princípios estabelecidos pelo PNAIC.

Segundo a proposta do Programa, a formação dos Orientadores de Estudo deveria seguir uma programação geral, totalizando uma carga horária de 200 horas no ano de 2013.

Os orientadores de estudo passarão por uma formação inicial de 40 horas, na qual será discutida a necessidade de desenvolver uma cultura de formação

continuada, buscando propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente. Será foco, ainda, dessa formação, refletir sobre o papel do orientador de estudo no acompanhamento e auxílio ao professor na sua prática diária.

(...)

Após o curso inicial, serão realizados quatro encontros de formação com os orientadores de estudo, para ampliação de estudos, planejamento da formação dos professores e avaliação das ações desenvolvidas. Cada encontro terá 24 horas.

Na última etapa da formação será realizado um seminário final, para socialização das experiências entre os participantes de cada estado.

Além da carga horária presencial, os orientadores de estudo devem se dedicar a atividades de planejamento, estudo e realização de tarefas propostas, para as quais serão computadas 40 horas.

Desse modo, a carga horária total do curso dos orientadores de estudos será de 200 horas: curso inicial (40 horas) + 04 encontros de 24 horas + seminário final no município (8 horas) + seminário final do estado (16 horas) + 40 horas de estudo, planejamento, realização das atividades propostas. (BRASIL, 2012a, p. 29)

Os encontros dos Orientadores de Estudo foram divididos em turnos de quatro horas, tendo estes a duração de 8 horas diárias. O primeiro e o último turno de todos os encontros eram realizados com todos os Orientadores dos municípios credenciados no polo de Itapeva, no mesmo local, geralmente um auditório. Nos outros turnos, o grupo era subdividido em grupos menores, em salas, dirigidos por um formador vinculado à universidade responsável. A cada turno, os formadores alternavam-se entre as salas, ministrando os conteúdos abordados nos Cadernos de Formação.

Uma pauta era contemplada por turno, destacando uma agenda a ser cumprida durante o período de 4 h. Abaixo destaco a primeira pauta sugerida por nossa formadora:

1º Encontro de formação de Orientadores de Estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Unesp – Pólo de Itapeva

Formador:



Pauta do dia – 15/04/2013

Objetivos:

- Conhecer a estrutura do programa de formação de professores, bem como os princípios formativos que o norteiam.
- (Re)conhecer o contrato didático como elemento subsidiador das práticas formativas dos formadores e orientadores de estudos.
- Levantar, socializar, conhecer diferentes práticas formativas para desenvolver nas unidades de formação

1º momento:

Leitura Deleite: “Mania de explicação” (Adriana Falcão) – 20 minutos

2º momento:

Parte 1: Dinâmica de apresentação – 15 minutos

Parte 2: Contrato Didático – 15 minutos

Parte 3: Aprofundamento de estudos do Caderno de Apresentação e do Caderno de Formação – encaminhamentos:

- ✓ Levantamento de expectativas de formação e socialização – pergunta norteadora: O que é importante o orientador de estudos saber? O que é importante o professor saber?
- ✓ Apresentação da estrutura e dinâmica do curso de formação dos professores alfabetizadores

3º momento: Intervalo 15h20 às 15h40

4º momento:

Parte 1: Leitura de aprofundamento “Foram muitos, os professores” (Bartolomeu Campos Queiroz);

I. Discussão a partir do texto: Qual é a sua marca?

Parte 2: Estudo do Caderno de formação em grupos: princípios gerais da formação continuada.

- Grupo 1: A prática da reflexividade
- Grupo 2: A mobilização dos saberes docentes
- Grupo 3: A constituição da identidade profissional
- Grupo 4: A Socialização
- Grupo 5: O engajamento
- Grupo 6: A colaboração

5º momento: Considerações finais

As temáticas eram abordadas sucintamente, com modelos de textos, *slides*, e propostas didáticas a serem desenvolvidas junto aos Professores Alfabetizadores, por meio de discussões em grupo, leitura de textos teóricos e atividades específicas. Era perceptível uma preocupação dos Formadores que os Orientadores de Estudos, como multiplicadores em seus municípios, saíssem das formações “equipados” com modelos de documentos, *slides*, textos, vídeos, obras complementares, pautas e uma ampla discussão sobre os assuntos abordados, a fim de garantir as formações junto aos Professores Alfabetizadores.

Durante aquele ano, as formações seguiram o mesmo padrão proposto inicialmente, diferenciando-se nos seminários. Segundo o caderno de Apresentação seriam dois Seminários. O primeiro em nível municipal, em que os Professores Alfabetizadores deveriam expor suas práticas educativas, projetos e o trabalho realizado junto aos alunos. E o segundo, a nível estadual, no qual deveriam ser expostas as informações referentes ao que os Orientadores de Estudos realizaram em cada município. Contudo, em nosso polo, o segundo Seminário foi realizado a nível regional, com a socialização dos Orientadores de Estudo do próprio polo, sendo selecionadas as melhores experiências dentre os municípios participantes a fim de representar o polo de Itapeva no Seminário Estadual. No início de 2014, fomos convocados a um seminário a nível estadual, em Serra Negra/SP.

4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES EM VOTORANTIM

Segundo Souza (2014), na escrita e produção dos Cadernos de Formação, pode-se notar uma expressiva participação do Centro de Estudos de Educação e Linguagem (CEEL), um

centro de pesquisa e extensão sobre a Educação Básica, ligado à UFPE (Universidade Federal de Pernambuco).

Mais de 60% dos textos presentes no corpo dos cadernos foram escritos por professores ligados à CEEL, e outros por profissionais ligados a outras universidades, como UFRPE, UNICAMP, UNEB, UNESP, UFERSA, UEPG, UFSCar e UFRJ.

Com visões e concepções claras e definidas, cada unidade possuía nas últimas páginas um esboço sugestivo para cada encontro com os Professores Alfabetizadores e atividades que deveriam ser seguidas e redimensionadas conforme desejasse o Orientador de Estudos, uma tentativa de padronizar ou guiar as formações com os Professores Alfabetizadores. O caderno *Formação de professores no PNAIC*, descreve algumas estratégias formativas designadas como permanentes que deveriam acontecer em todos ou quase todos os encontros (2010b, p. 28), tais como:

- a. Leitura deleite – leitura compartilhada de um texto literário para apreciação;
- b. Atividades para casa ou escola e retomada do encontro anterior – momentos destinados à retomada de tarefas realizadas pelos professores alfabetizadores em sala junto aos alunos ou de atividades como tarefas para casa;
- c. Estudo dirigido de textos;
- d. Planejamento e elaboração de atividades a serem realizadas nas salas de aula com os alunos, posteriormente ao encontro;
- e. Socialização de memórias;
- f. Vídeos em debate;
- g. Análises de situações de sala de aula, filmadas ou registradas;
- h. Análises de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamento de aulas;
- i. Análise de recursos didáticos;
- j. Análise de atividades de alunos;
- k. Exposição dialogada;
- l. Elaboração de instrumentos de avaliação que seriam aplicadas aos alunos e, por conseguinte, discutidos seus resultados junto ao grupo de Professores Alfabetizadores;
- m. Avaliação da formação.

Os encontros de formação não foram muito diferentes do que a proposta propunha. No primeiro ano, 2013, o curso foi dividido em turmas específicas de Professores Alfabetizadores que lecionavam no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e turmas mistas, que eram formadas por professores dos três anos do Ciclo de Alfabetização. Uma turma era mista em período

matutino, outra mista no vespertino, e as demais, à noite, em encontros quinzenais, às terças-feiras, ao longo do ano.

A carga horária da formação para os Professores Alfabetizadores foi de 80 horas de encontros presenciais, distribuídas em 20 encontros anuais de 4 horas; 32 horas destinadas a estudos e atividades extraclasse; 8 horas para a preparação e apresentação de um seminário local, com a explanação das práticas desenvolvidas em sala, ancoradas pelos conteúdos desenvolvidos em formação; 60 horas para elaboração de portfólio de atividades desenvolvidas durante os encontros e atividades para casa e escola, totalizando 180 horas, diferentemente, da proposta do programa que previa 120 horas iniciais, devido às exigências da certificação a ser concedida pela universidade responsável pela formação no município.

4.2.1 Dinâmica dos encontros com os Professores Alfabetizadores

No curso de Língua Portuguesa, orientei uma turma com aproximadamente 25 Professores Alfabetizadores que lecionavam para alunos de 2º ano, em 2013.

Assim, organizei os encontros, respeitando uma pauta que previa algumas estratégias formativas principais:

1. Retomada do encontro anterior - nesse momento, os professores eram convidados a compartilhar e socializar as atividades propostas no encontro anterior para casa e/ou sala de aula, relatando suas experiências e impressões sobre a abordagem e os temas trabalhados no encontro. Era um tempo de muitas discussões e trocas de experiências.
2. Leitura deleite - era um momento em que fazia a leitura de uma obra/texto, geralmente, de literatura infanto-juvenil, que abordasse temas ou reflexões sobre os conteúdos abordados no encontro, ou ainda, obras literárias recomendadas que fossem do universo da faixa etária em alfabetização para que os Professores Alfabetizadores pudessem compartilhar ou apresentar aos seus alunos. A principal finalidade desse tempo seria o incentivo à leitura como prazer, reflexão e conhecimento. Contudo, o intuito maior seria destacar a importância desse tipo de atividade para que os professores aplicassem aos seus alunos. Muitos professores destacaram a importância desse tempo, no qual acabavam conhecendo ou sugerindo outras obras/textos. Algumas confessaram que, apesar de realizarem a leitura com seus alunos, essa não era uma prática diária, como propõe o programa, nem tampouco com a seleção prévia ou com inferências realizadas durante a

leitura, como a antecipação do conteúdo do livro apenas pelo título, pela capa ou ilustração inicial, ou ainda, o levantamento de hipóteses, antecipando o final do texto lido, entre outras propostas sugeridas e aplicadas nesse momento.

3. Leitura e estudo de aprofundamento de textos teóricos que compunham os Cadernos de Formação – essa era uma estratégia formativa que fazia parte de todos os encontros, onde propunha o estudo e aprofundamento de um tema sobre alfabetização, pertencente à unidade estudada. A leitura era realizada de diversas maneiras: individualmente, em pequenos grupos, ou ainda compartilhada coletivamente. Também, acompanhada de apresentação de *slides* que tinha o propósito de destacar os assuntos e partes mais importantes do texto, ou exemplificando e contextualizando a temática. A partir desse texto central, que poderia ser relacionado com outro texto que abordava a mesma temática, os professores eram convidados a compartilhar experiências, tirar dúvidas, expor opiniões e realizar atividades específicas sobre o texto estudado, individualmente ou em grupo. Uma das grandes reclamações dos professores é que os assuntos das unidades, abordados em 2 ou 3 encontros, eram, geralmente, insuficientes, dada a importância, abrangência ou complexidade do assunto. Preferiam que o tempo fosse maior para que houvesse maior aprofundamento da temática.
4. Atividades em grupo e socialização das atividades - estas aconteciam em todas as aulas. Algumas eram propostas por mim, conforme o assunto, outras propostas pelo próprio Caderno de Formação. Eram atividades geralmente relacionadas à prática em sala de aula, como planejamento de aulas, elaboração de instrumentos avaliativos, análises de livros didáticos e obras de literatura infantil, análise de atividades dos alunos, confecção e análise de jogos didáticos de alfabetização. A socialização, o compartilhar de experiências e a análise de práticas bem sucedidas, também era uma constante nos encontros formativos. Algumas atividades, em cada encontro, privilegiaram a prática dos professores nas quais deveriam planejar aulas de acordo com o conteúdo abordado e, na sequência, serem desenvolvidas com seus alunos. As trocas de experiências ou práticas educativas bem sucedidas sempre promoviam grande participação e interesse por parte dos professores.
5. Atividades propostas para serem realizadas em casa ou em sala de aula com os alunos - em todos os encontros, conforme o assunto abordado, propunha atividades, que contariam como parte integrante da carga horária de 32 horas destinadas a atividades extraclasse, as quais envolviam: pesquisa, elaboração de

atividades para os alunos, planejamento e desenvolvimento de aulas, elaboração e confecção de jogos, relatos de aulas desenvolvidas, etc.

Ao analisar a proposta formativa, as atividades sugeridas e realizadas, e as estratégias de avaliação, fica evidente uma ênfase reflexiva na abordagem do Programa, aspecto destacado como objetivo desde o primeiro encontro formativo.

Segundo Mazzeu (2007), o conceito de prática reflexiva de Schön "defende uma epistemologia da prática, pautada na construção de conhecimentos a partir de um saber-fazer fazendo, por meio de um sistema tutorado no qual o indivíduo em formação poderia aprender a prática, praticando-a (p. 174).

A formação docente no PNAIC assemelha-se ao que a autora, analisando outro programa similar, o PROFA, descreve como uma superação de formas convencionais de formação do professor, promovendo assim a

adoção de novas metodologias que privilegiem: a autonomia, a resolução de situações-problema, a reflexão sobre a prática, o aprofundamento do conhecimento didático, a articulação teoria-prática, a documentação escrita do trabalho realizado, a socialização de experiências, a construção de um espírito coletivo, e da aprendizagem em parceria por meio do trabalho em grupo (...) o Programa se apoia na formação por competências, na prática reflexiva e na metodologia de resolução de problemas, como definidores do maior ou menor grau da qualidade do desempenho dos professores em suas funções múltiplas e polivalentes que compreenderiam a natureza de sua atuação profissional na contemporaneidade. (MAZZEU, 2017, p. 146)

Assim, um perfil ideal é destacado como base para as ações e estratégias formativas pautadas no desenvolvimento profissional por competências, geralmente, ligadas à disponibilidade para aprender sempre e na responsabilidade pelo pleno funcionamento da instituição escolar, onde o professor é

colocado diante de uma realidade educativa múltipla, incerta e imprevisível, é necessário que desenvolva seu trabalho em equipe, compartilhando com seus pares a responsabilidade pelas atitudes tomadas e pelas soluções encontradas. Sua atuação deve, portanto, considerar os problemas de concepção e gestão do processo de aprendizagem dos alunos. Tais problemas devem ser resolvidos de forma rápida, eficiente e com criatividade para não prejudicar o andamento e a organização do cotidiano escolar e do processo de aprendizagem. (Ib, idem, p. 147)

No processo formativo, o professor apropria-se das novas experiências na construção de habilidades por meio de modelos descritos com detalhes suficientes para serem utilizados como padrão, indicando a necessidade de um perfil profissional e facilitando o controle do sistema.

Ensinar do mesmo modo como se aprendeu e através dos conteúdos que deverão ser ensinados pode caracterizar um lapso na formação do professor, um procedimento encapsulado, uma receita de como ensinar, sem análise, daqueles que vivenciam o processo, dos alicerces que sustentam a prática pedagógica (OLIVEIRA, 2005, p. 73).

4.3 ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS E CERTIFICAÇÃO

Uma questão que saliento, já no primeiro encontro, foi a formalização entre os Formadores e Orientadores de Estudos de um contrato didático, a ser assumido por todos, segundo seus encargos no programa. O mesmo modelo deveria ser incentivado e levado aos Professores Alfabetizadores, incluindo-os em uma responsabilização pelo programa.

O Caderno de Apresentação do PNAIC estabelece os critérios para avaliação e certificação, que foram incorporados a esse contrato didático, respectivamente:

Aos Orientadores de Estudo:

- Ter frequência nos encontros presenciais (mínimo de 75%);
- Realizar as tarefas previstas em cada unidade do Programa;
- Entregar oito relatórios (um por unidade);
- Entregar as planilhas de acompanhamento dos professores alfabetizadores no prazo determinado pela IES;
- Relatar a experiência no Seminário Final do Programa;
- Encaminhar, à coordenação do Programa, a listagem dos professores que obtiveram 75% de frequência.

Aos Professores Alfabetizadores:

- Ter frequência aos encontros presenciais (mínimo de 75% de frequência);
- Realizar as tarefas previstas em cada unidade;
- Avaliar as crianças e preencher o quadro de acompanhamento de aprendizagem das crianças;
- Fazer autoavaliação, considerando o percurso durante a formação, as contribuições do curso e as mudanças em sua prática pedagógica;
- Relatar uma experiência no Seminário Final do Programa. (BRASIL, 2012a, p. 40)

Junto com as exigências propostas pelo programa, outros itens compunham e acresciam os contratos firmados junto aos Orientadores de Estudos:

- prezar pela assiduidade, rigorosidade, entrega de documentos, desempenho e qualidade dos encontros de formação, tanto no polo da UNESP, quanto na formação dos professores;
- entregar os relatórios e a lista de presença, no máximo, após três dias da realização da formação no município; o atraso na entrega dos documentos ao formador implicará no atraso ou suspensão do recebimento das bolsas.

Da mesma maneira, os professores foram convocados a assumir o compromisso acrescido dos itens abaixo:

- realizar portfólio avaliativo para conclusão da carga horária, totalizando oito relatórios, um por unidade do programa, justificando-se a certificação de 180h;
- acessar o SIMEC periodicamente, respeitando os prazos estipulados para avaliação e cada membro hierárquico (Professor, Orientador de Estudos, Coordenador Local, Formador, Supervisor e Coordenador Geral).

Além de normas previstas para certificação de um curso de formação, o tom de cobrança frente ao que estava proposto era nítido e balizador nesse encontro.

4.3.1 Relatórios e portfólios avaliativos

A certificação demonstrou-se uma problemática nos moldes do Programa a nível nacional, pois a universidade responsável pelo polo de Itapeva/SP, só emitia certificados com carga igual ou superior a 180 horas. Como a formação configurava-se inicialmente de 120 horas para os Professores Alfabetizadores, estipularam outra avaliação que compensaria as horas a mais para a certificação. No caso dos Orientadores de Estudo, um relatório por unidade (ANEXO B), totalizando oito relatórios que deveriam descrever os encontros com os Professores Alfabetizadores, seguindo o padrão descrito abaixo:

RELATÓRIO DO ORIENTADOR

É esperado que os relatórios evidenciem o trabalho desenvolvido nos encontros presenciais, relatando os avanços encontrados em termos de reflexões do professor formador, orientador e alfabetizador, sobre a prática pedagógica e as possibilidades de novos olhares em relação ao ensino e à aprendizagem da Alfabetização e Linguagem.

Os relatórios também devem descrever, de forma objetiva e clara, as dificuldades encontradas no trabalho com os conteúdos e os encaminhamentos dados para solucioná-las.

É solicitado que os relatórios apresentem o seguinte:

PRIMEIRA PÁGINA:

- Nome do Curso;
- Títulos e números das unidades trabalhadas;
- Nome do Formador, orientador;
- Município.

INTRODUÇÃO

Objetivos das unidades

DESENVOLVIMENTO

1. Descrever os conteúdos trabalhados para atingir os objetivos das unidades.
2. **Metodologia:**
 - a) Como introduziu os conteúdos das unidades;
 - b) Quais as estratégias utilizadas para trabalhá-los;

- c) Quais materiais didáticos utilizou.

3 Avaliação

3.1 Avaliação dos resultados obtidos

3.1.1 Dificuldades encontradas durante o estudo/trabalho com os conteúdos das unidades;

- Quais dificuldades foram solucionadas. Quais os encaminhamentos foram dados para essa solução;
- Quais não foram resolvidas. Por quê? Quais os encaminhamentos a serem dados para resolvê-las?

3.1.2 Quais as aprendizagens construídas/ampliadas, em relação aos conteúdos à prática pedagógica.

CONCLUSÃO

O que o estudo das unidades ministradas contribuiu para a melhoria/transformação do ensino da Alfabetização?

Proporcionou novos olhares para os objetos de ensino da área de conhecimento? Quais?

O portfólio, também compondo a certificação, deveria ser elaborado tanto pelos Orientadores de Estudo quanto pelos Professores Alfabetizadores e seguir uma padronização exigida, dada pela universidade a qual estávamos conveniados, composta pela seguinte estrutura:

Do Orientador de Estudos:

1. Um memorial profissional
2. Sumário
3. Caracterização da turma de professores alfabetizadores
4. Cada uma das oito unidades, contendo:
 - Plano de aula de cada encontro presencial
 - Relato de cada encontro presencial, escrito por um Professor Alfabetizador que participou do encontro.
 - Proposta de tarefas de casa e de escola
 - Relatório da unidade
5. Relatório final.

Do professor Alfabetizador:

1. Um memorial profissional
2. Sumário
3. Ficha do professor cursista
4. Cada unidade, totalizando oito, contendo:
 - Quadro síntese do encontro presencial, referente à unidade.
 - Atividade de reflexão e prática
 - Resultados de tarefas de casa e de escola

- Relatório da unidade
5. Relatório final.

O memorial previsto para compor os dois portfólios deveria apresentar, conforme as orientações, de forma reflexiva e literária, uma retratação de todas as experiências profissionais do professor/orientador, em gênero acadêmico.

Para cada encontro (4 horas) deveria ser preenchido um plano de aula ou quadro-síntese, pois deveriam ser por encontro e não por unidade. Por exemplo, se para a Unidade 1 foram feitos três encontros de 4 horas, então, seriam três planos de aula ou três quadros-síntese, conforme destaca a figura 5.

QUADRO-SÍNTESE DO ENCONTRO PRESENCIAL

FORMAÇÃO – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	
ANO/SÉRIE DE ATUAÇÃO	
2º ano	
DATA DO 3º ENCONTRO	
07/05/2013	
CARGA HORÁRIA	
4 h	
OBJETIVOS DO ENCONTRO	
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; 	
DESENVOLVIMENTO DA DINÂMICA DA AULA	
Leitura Deleite: “João das Letras” de Regina Rennó.	
Apresentação do conteúdo:	
Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo Ensino e Aprendizagem das crianças.	
Atividades práticas no encontro:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Retomada da aula anterior; 2. Discussão sobre as conclusões observadas na comparação entre os “Direitos de aprendizagem - Língua Portuguesa” e o documento curricular da sua escola (planejamento anual do 2º Ano); 3. Exposição dialogada; 4. Vídeo em debate: “Avaliação em Língua Portuguesa” (parte1) – CEEL e, preenchimento do quadro comparativo dos paradigmas de avaliação; 5. Análise das questões da Provinha Brasil e dos exemplos instrumentos de avaliação propostos no Caderno de Avaliação de maneira a identificar os “Direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa”; 6. Vídeo em debate “Diagnóstico na Alfabetização inicial” – Revista Nova escola; 7. Planejamento de uma atividade pautada em uma dificuldade apresentada pelos alunos no quadro de Perfil da turma. 	
Avaliação:	
RECURSOS UTILIZADOS	

Datashow, slides, textos impressos, vídeos.
AUTOAVALIAÇÃO

Figura 5. Modelo do quadro-síntese que compunha o portfólio.

O preenchimento de um quadro-síntese deveria ser por tópicos e relatos breves, e não por textos de maior extensão, atendendo as características deste gênero. No item “atividades práticas do encontro” deveria ser citado o nome da atividade, por exemplo, “*análise do documento curricular do município relacionando com os direitos de aprendizagem*”. Todas as atividades práticas feitas no encontro deveriam ser elencadas. Seguiu-se a mesma orientação para o item “tarefa de casa/tarefa de escola”. Tarefas de casa são aquelas que não seriam realizadas na escola (leituras, pesquisas, etc.); já as tarefas de escola seriam atividades aplicadas em sala de aula.

O item “avaliação” seria referente ao encontro, como foi desenvolvido e indicado de forma sucinta. Por fim, a autoavaliação seria referente ao aproveitamento do professor alfabetizador no encontro.

Outro ponto interessante era o relato feito pelo Professor Alfabetizador, que faria parte do portfólio do Orientador de Estudos. A proposta era que o professor, ao participar do encontro, elaborasse um relato, em qualquer gênero textual, apresentando o que foi proposto e discutindo sobre os conteúdos abordados, como pode ser visto a seguir, a partir de alguns trechos de relatos dos professores.

RELATO DO 1º ENCONTRO PRESENCIAL

NOVIDADE NO AR!!!

Professora Geralda

PNAIC – por uma visão melhor sobre a alfabetização de nossas crianças.

O ano começou com expectativas e uma novidade a pairar no ar. Quando? Onde? Como? Coisa boa? Com gente boa? Interessante? Mil porquês, com mil razões (a mais importante: aprimorar-nos para nossas crianças – filhos de outros emprestados por todo o ano letivo para que possamos nos preparar, ensinar, fazer a diferença).

E de repente, eis que esse momento nos chega, meio assim, de supetão, sem nos dar tempo de nos preparar... E nos reunimos sem saber se era esse o caminho que esperávamos seguir...

Rostos desconhecidos, outros que já fazem parte da nossa caminhada... (...)

O curso começou e nós, pouco a pouco, a nos apresentar e, em seguida, nos inteirar do que vinha pela frente. Meu pensamento começou a vagar e me perguntava se tudo aquilo poderia me ajudar a ser uma professora melhor, uma profissional melhor preparada e... Nossa, as quatro horas já se passaram! Como pode ser possível? Cansada, com fome e ainda assim, nem sentir as horas passando...

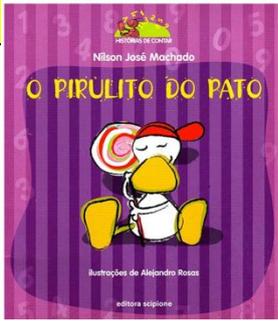
Creio que todos, chegamos meio aflitos pelo desconhecido e saímos satisfeitos com a abertura dada pela nossa monitora. Os professores, aos poucos foram se abrindo e questionamentos começaram a ser elaborados, buscando respostas, tentando todos, descobrir o que seria o PNAIC, como trabalhar para alcançar seus objetivos, quais as perspectivas de cada professor... Ainda havia muitas dúvidas cujas respostas seriam dadas com o tempo e na prática diária em sala de aula.

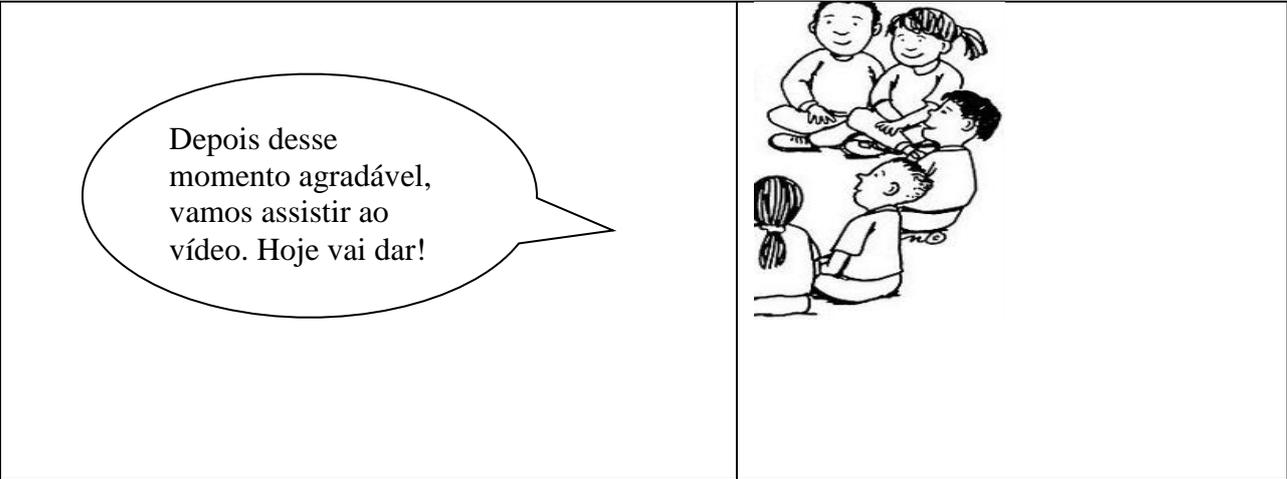
Saí daquela escola em que, por um momento, tornei-me aluna, lembrando da leitura de puro deleite, com muitas perguntas na cabeça, algumas ideias e mais: esperando que a cada dia possamos, todos, nos envolver mais no compromisso de ensinar, de alfabetizar!

RELATO DO 7º ENCONTRO PRESENCIAL

PROFESSORES ALFABETIZADORES EM:

A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização – parte 2 - unidade 3

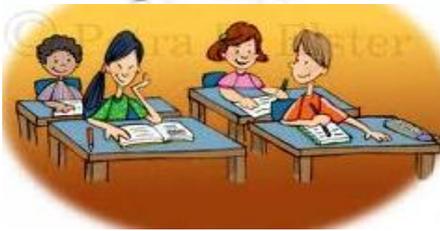
 <p>Boa noite turma! Antes de começar, preciso esclarecer algumas dúvidas sobre as avaliações, o SIMEC e a entrega dos PORTFÓLIOS.</p>	<p>PORTFÓLIO???</p> 
<p>Alguns minutos (e muitos cabelos arrancados) depois...</p> <p>Vamos agora à nossa leitura deleite, pra relaxar!</p> <p>Depois dessa, vamos precisar mesmo!</p> 	<p>... que fofo</p> 



Depois de comentar o vídeo e as estratégias utilizadas...

Agora vocês irão reunir-se em grupos para analisar as sondagens dos alunos. Uns *quinze minutos* devem ser suficientes.

Vamos lá então!!!!



Esse aqui é complicado, não conseguimos chegar a uma conclusão!



Calma!

Bla... bla...
bla...

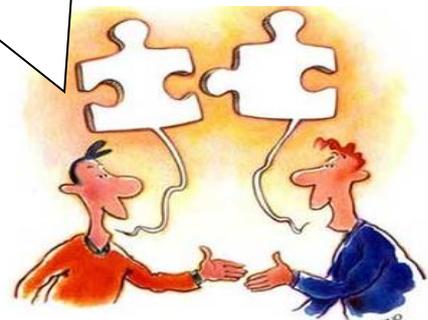
Quase uma hora depois...



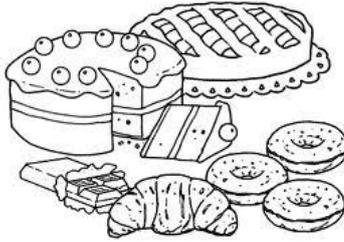
Nossa gente!
Olha a hora!
Precisamos
prosseguir.

Mas foi válido,
não é mesmo?

Com certeza! Foi um momento muito rico onde pudemos trocar experiências, tirar dúvidas quanto às hipóteses de escrita das crianças e analisar, com o intuito de melhorar, nossa prática pedagógica para garantir a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética por todos os alunos.



Uma pausa para o lanchinho...



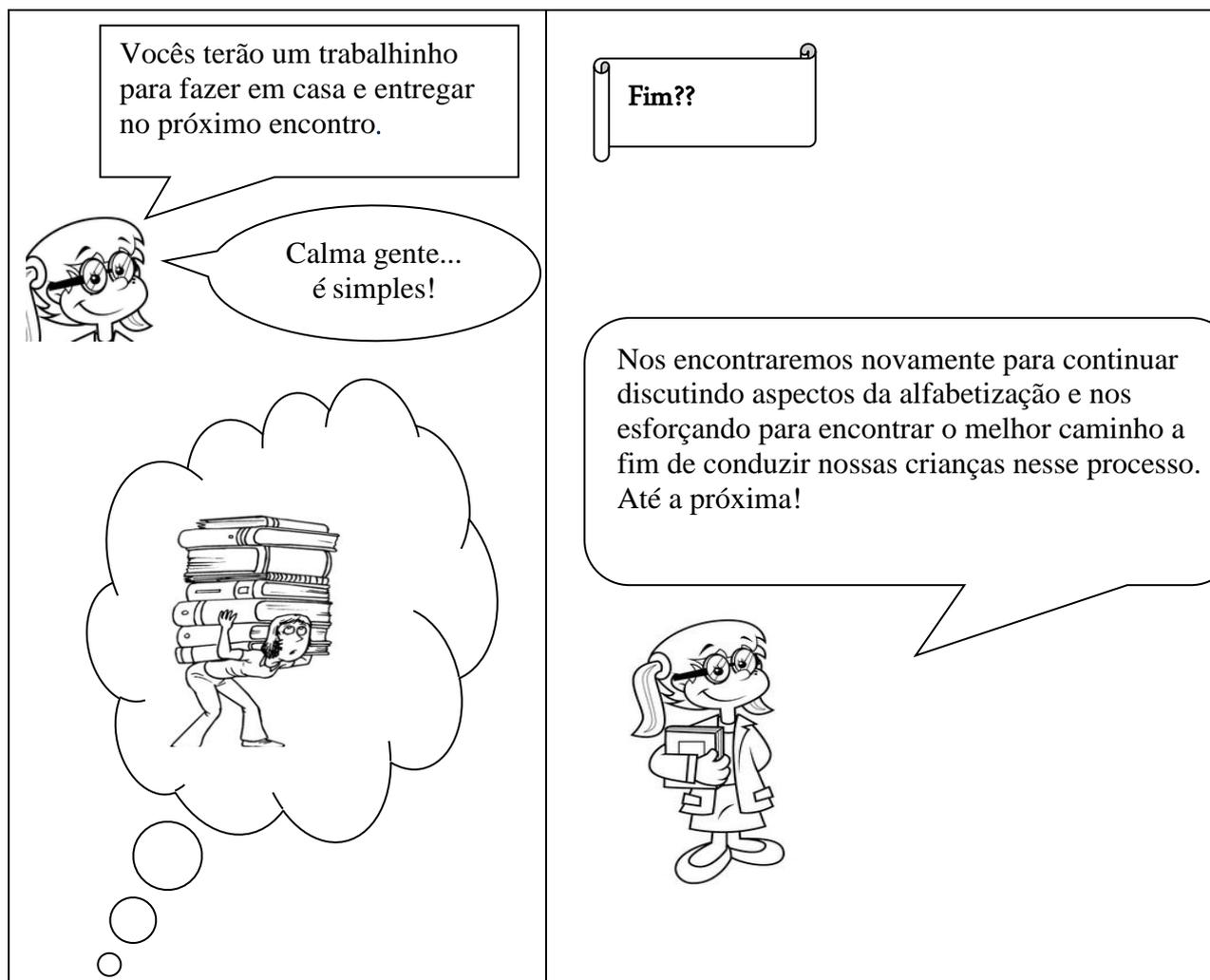
Vamos voltar pessoal porque ainda temos um texto para ler e refletir e algumas atividades para fazer.



Depois...



Nosso encontro hoje foi muito produtivo. Surgiram dúvidas, porém as mesmas foram sanadas satisfatoriamente. O vídeo e o texto lido trouxeram informações importantes.



O relato da professora, destacado acima, evidencia uma insatisfação de grande parte dos professores quanto à elaboração do portfólio, sendo este visto como desnecessário e penoso.

Nas atividades para casa ou escola, os orientadores deveriam descrever o comando da tarefa e os professores deveriam acrescentar os resultados ou a própria atividade. Por exemplo, se as tarefas foram o preenchimento das planilhas dos alunos, do perfil da turma e aplicação de atividade aos alunos, anexariam ao menos uma amostra de cada. Em caso de aplicação de atividades em sala de aula, poderiam anexar fotos e/ou trechos de comentários dos alunos durante sua execução, entre outras.

Abaixo apresento uma atividade a ser realizada com os alunos de uma Professora Alfabetizadora. A proposta inicial era recuperar um planejamento de aula realizado no encontro, que se pautava numa avaliação e na identificação de dificuldades apresentadas pelos alunos, associando o tema de alfabetização, os componentes curriculares de História e Geografia e obras da literatura infantil que compunham o material disponibilizado pelo PNAIC. Na sequência, o professor deveria desenvolver o planejamento em sua sala de aula com os alunos e depois relatar a experiência.

Professor: Geceany Miyuki Kuminari Turma 4
 Orientadora: Samara Araújo

**ROTEIRO PARA O PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE
 COM OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM**

Nesse primeiro momento, retome o planejamento proposto para o encontro anterior, pautado nas dificuldades apresentadas por seus alunos no quadro de perfil da turma.

1. Qual(is) dificuldade(s) apresentada por sua turma no Quadro de perfil de alunos foi selecionada para a elaboração da atividade?

Leitura e escrita (palavras e textos)

2. Qual(is) direito(s) de aprendizagem em Língua Portuguesa contemplados em sua atividade? Em qual eixo de ensino?

Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos ao texto a serem lidos pelo professor.
 Produzir textos de diferentes gêneros atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.

3. Descreva, brevemente, o planejamento elaborado:

- ① Sondagem dos conhecimentos prévios a respeito do campo e da cidade.
- ② Lista do campo e da cidade.
- ③ Leitura do livro "Matar Sapo da Agor" de Hardy Quedes.
- ④ Estudo de vários tipos de textos (estrutura), em específico, de anúncios.
- ⑤ Produção de um anúncio de venda do Sítio, com o professor como escriba.

Figura 5. Atividade para casa de uma professora alfabetizadora

Tomando como base os Direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa e de História, selecione uma Literatura do acervo do PNLD e, reelabore sua proposta de atividade de forma c

1. Dados da obra escolhida:

Autor: "Matar Sapo dá Azar" ↕
Título: Hardy Guedes

2. Qual(is) direito(s) de aprendizagem de História serão contemplados?

Distinguir as práticas sociais, políticas, econômicas e culturais específicas dos seus grupos de convivência e dos demais grupos de convivência e dos demais grupos de convivência locais, regionais e nacionais, na atualidade.

3. Registre seu planejamento:

1. Roda de conversa para se detectar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o que há no campo e na cidade (diferenças)
2. Visualização de imagens relacionadas ao tema
3. Escrita da lista de palavras sobre o campo e a cidade (Professor escreva)
4. Leitura do livro "Matar Sapo dá Azar" pelo professor.
5. Comentários acerca do livro lido.
6. Apresentar o tipo de texto "anúncio" através da visualização de diversos suportes (jornais, revistas, folders).
7. Produção de um anúncio para a venda do sítio (relacionado ao livro)

Figura 6. Atividade para casa de uma professora alfabetizadora

RELATÓRIO DA ATIVIDADE

Livro (Obra complementar do PNLD): "MATAR SAPO DÁ AZAR"

Autor: Hardy Guedes

Durante a leitura do livro, conforme foram surgindo palavras diferentes do dia-a-dia da criança, fui indagando sobre quem sabia o significado delas e, em seguida, respondendo e dando exemplos.

Depois da primeira leitura com essas intervenções, fiz nova leitura, desta vez sem interrupções.

Ao final, conversamos sobre como é a vida na cidade e no campo, quais as diferenças, etc. Falamos também o porquê de terem surgido cobras e mosquitos no sítio. Será que era porque “matar sapo dá azar?” Quem sabia o que era superstição? Quem conhecia algum tipo de superstição? Será que fizeram bem em vender o sítio tão rápido? Será que eles conseguiram o preço justo ao fazer isso?

Propus ajudarmos na venda do sítio. O que poderia ser feito? Que tal ajudar a fazer um anúncio para vender o sítio?

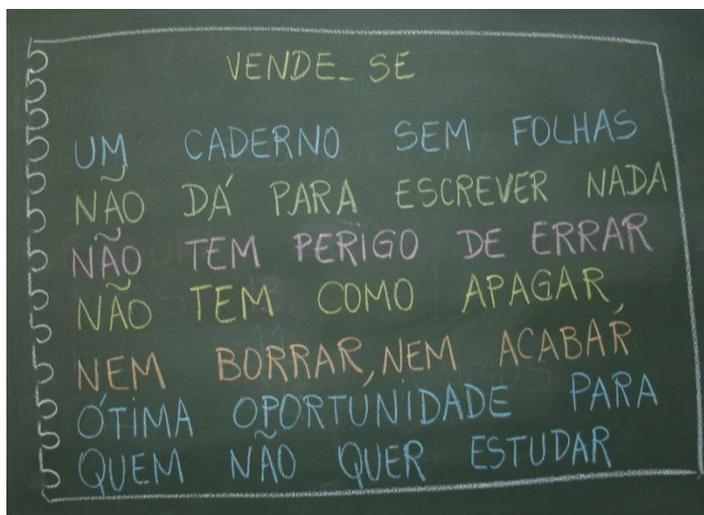
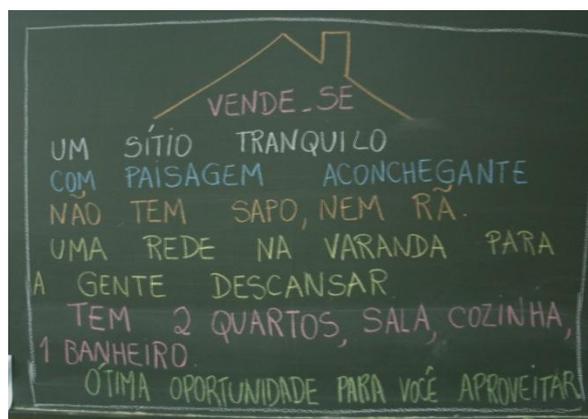
Mostrei vários tipos de anúncios: venda de carro, casa, chácara, bolo e até outros, de adoção de animais e exposição de flores, para que as crianças vissem os diferentes tipo de anúncios.

Aos poucos as crianças começaram a erguer as mãos. Ao contrário dos adultos, elas acharam que um banheiro só estava bom demais. Não precisa de dois. A preocupação deles era informar que o sítio não tinha sapo e nem rã, pois foi o primeiro motivo que trouxe descontentamento aos donos.

Eu atuei como escriba da turma.

Aproveitando a deixa, resolvemos fazer outro anúncio, para vender algo totalmente louco. Surgiram várias ideias, como camisa sem botão, um pé de sapato, calça rasgada... Mas o mais interessante, foi a do caderno sem folhas, mais ainda porque a autora da ideia foi uma aluna que tinha muita dificuldade no início do ano e estava começando a desabrochar. Ter dado a ideia e contribuído para a maior parte deste anúncio, lhe deu maior segurança e ela passou a fazer as outras atividades com mais desenvoltura.

Ao final da aula, estavam todos sorridentes e comentando sobre a atividade. Foi muito produtivo contemplando todas as disciplinas.



Essas atividades, em sua maioria sugeridas pelo programa, associavam o conteúdo proposto no encontro com atividades práticas a serem aplicadas aos alunos e, geralmente, com modelos de experiências muito próximas desenvolvidas no programa do PAIC/Ceará e outras sugestões.

Mesmo na padronização de atividades, os professores que, em sua maioria, apontavam a preferência por propostas que fossem do tipo receitas ligadas à prática, modificavam, acresciam e adaptavam-nas conforme seus conhecimentos e realidades.

Sendo Orientadora de Estudos, ao final de cada unidade, deveria enviar um relatório ao Formador, a fim de ser computada avaliação para aquele período, assegurando-me a bonificação e a certificação. Estes relatórios comporiam posteriormente o portfólio avaliativo final. Igualmente, para os professores alfabetizadores, acrescendo as atividades realizadas, a avaliação era formalizada por uma lista de presença a qual deveria entregar aos Formadores, também, ao final das unidades e por meio da avaliação feita na plataforma do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC).

Finalizando os portfólios, um relatório final era registrado, destacando-se pontos positivos e negativos no decorrer do curso, possibilitando uma avaliação geral do curso. Abaixo destaco trechos de um relatório final de uma professora participante da turma de 2013:

Este curso sobre alfabetização e letramento foi de grande importância para minha prática. Pudemos refletir sobre a alfabetização em si, planejamento, currículo, o lúdico, componentes curriculares, projetos e sequências didáticas, gêneros textuais e avaliação.

Os temas estudados vêm ao encontro de situações e dúvidas que partilhamos em nosso dia a dia em sala de aula. Nossa orientadora apresentou-se bastante segura e confiante diante do conteúdo a ser estudado. Além do material disponibilizado, a mesma sempre enriqueceu as aulas com informações e ilustrações pertinentes a cada tema. As trocas entre professores e a orientadora foram fundamentais para que pudéssemos recriar nossa prática e refletir sobre os possíveis caminhos a serem trilhados.

Observei em minha escola dois movimentos: um, dos professores que faziam o PNAIC e queriam uma mudança de postura, planejamento; e outro, dos professores que não faziam o PNAIC, que diziam que as coisas não eram bem assim, que teoria é uma coisa, prática é outra, etc. Seria interessante que todos os professores da rede pudessem participar para que o olhar sobre a alfabetização e o conhecimento dos conteúdos pertinentes, fizessem parte de seus paradigmas pessoais.

Vejo como ponto negativo as instalações que se apresentavam sujas (banheiros mal cheirosos, sempre) e inadequadas para a exibição de slides, o estacionamento era insuficiente e os carros ficavam expostos na rua. Talvez o polo pudesse ser uma das possibilidades ou outro local que estivesse disponível.

No mais, quero finalizar dizendo que o curso foi extremamente válido e refletir sobre a prática sempre é de suma importância, pois leva-nos à tomada de consciência e mudança de postura, que privilegia sempre a aprendizagem dos alunos, a razão de nossa profissão.

A maioria dos cursistas avalia positivamente a formação obtida no âmbito do PNAIC, especialmente a relevância dos conteúdos abordados e a possibilidade de trocas de experiências e sugestões de estratégias que podiam ser aplicadas em sala de aula. Um ponto positivo a elencar foi o compromisso dos professores com o curso, que demonstraram muito empenho em sua realização. Os pontos negativos que ficaram mais evidentes nas avaliações foram a precária infraestrutura do local onde foi realizado o curso em nosso município e a necessidade dos conteúdos e das atividades serem trabalhados por mais tempo.

Além dos portfólios e relatórios avaliativos, tínhamos estratégias avaliativas por meio do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), onde cada Orientador de Estudo se autoavaliava e era avaliado por seu Formador, pelo Coordenador do programa no município e também pelos Professores Alfabetizadores que compunham sua turma.

The screenshot displays the SIMEC (SISPACTO) web interface. At the top, there is a navigation bar with the SIMEC logo, a search bar containing 'SISPACTO', and user information for 'SAMARA ELYZA MACEDO' with a session expiration of 53 minutes and 35 seconds. Below the navigation bar, the main content area is titled 'Orientador de Estudo' and identifies the user as 'UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (SAMARA ELYZA MACEDO)'. A secondary navigation bar includes options like 'Principal', 'Dados Orientador de Estudo', 'Gerenciar Equipe', 'Avaliar Equipe', 'Avaliação Complementar', and 'Acompanhar avaliações e bolsas'. The main section is titled 'Acompanhamento de avaliações e bolsas' and contains a sub-section 'Orientações'. Under 'Orientações', there is a section for 'Extrato de pagamento/avaliações' showing a 'Parcela' of '1ª Parcela (Ref. Agosto / 2015)' with a status of 'Pagamento efetuado'. Below this, there are 'INFORMAÇÕES SOBRE AVALIAÇÕES' including 'Avaliado: SAMARA ELYZA MACEDO', 'Universidade: UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho', 'Perfil: Orientador de Estudo', and 'Esfera: Municipal (SP / Votorantim)'. The 'Nota Avaliação' section contains a table with columns for 'Avaliador', 'Perfil', 'Frequência', 'Op. Frequência', 'Atividades realizadas', 'Op. Atividades realizadas', 'Monitoramento', and 'Nota Final'. The table shows two rows of data for 'Coordenador Local' and 'Formador da IES', both with a frequency of 3.00 and a final note of 10.00. Below this is a 'Fluxo da avaliação' section with a table showing the evaluation flow, including the date '08/10/2015 21:52:12'. Finally, the 'Nota Avaliação Complementar' section contains a table with columns for 'Avaliador', 'Perfil', 'Critério', 'Avaliação', and 'Valor da opção', listing various evaluators and their scores.

Avaliador	Perfil	Frequência	Op. Frequência	Atividades realizadas	Op. Atividades realizadas	Monitoramento	Nota Final
	Coordenador Local	3,00	Presença integral	3,00	Realizou as atividades integralmente	4,00	10,00
	Formador da IES	3,00	Presença integral	3,00	Realizou as atividades integralmente	4,00	10,00

Avaliador	Perfil	Critério	Avaliação	Valor da opção
SAMARA ELYZA MACEDO	Orientador de Estudo	Assiduidade	Muito bom	10
ALINE MENEZES BARROS MALAQUIAS	Professor Alfabetizador	Clareza na exposição dos assuntos	Muito bom	10
AMANDA GABRIELA RUIZ DE SOUZA	Professor Alfabetizador	Clareza na exposição dos assuntos	Muito bom	10
ANA PAULA LANZONI RUSSO	Professor Alfabetizador	Clareza na exposição dos assuntos	Muito bom	10
ANDREA APARECIDA COLABUANI DOS SANTOS	Professor Alfabetizador	Clareza na exposição dos assuntos	Muito bom	10
BRUNA MARINS	Professor Alfabetizador	Clareza na exposição dos assuntos	Muito bom	10
DAMARES DE OLIVEIRA CARVALHO	Professor Alfabetizador	Clareza na exposição dos assuntos	Muito bom	10
ELISETE BERANGER EZEQUIEL	Professor Alfabetizador	Clareza na exposição dos assuntos	Muito bom	10
GECENY MIYUKI KUNINARI	Professor Alfabetizador	Clareza na exposição dos assuntos	Muito bom	10
GRACE KELLI ALMODOVAR ZANON	Professor Alfabetizador	Clareza na exposição dos assuntos	Muito bom	10
JOSEANA APARECIDA MACHADO	Professor Alfabetizador	Clareza na exposição dos assuntos	Bom	8
JOSELAINE DE OUEIROZ	Professor Alfabetizador	Clareza na exposição dos assuntos	Muito bom	10
JOSSIMARA APARECIDA DOS SANTOS	Professor Alfabetizador	Clareza na exposição dos assuntos	Muito bom	10
LIANA GONCALVES QUADROS	Professor Alfabetizador	Clareza na exposição dos assuntos	Muito bom	10
LINEI LANA JOAQUIM BUTREVICIUS	Professor Alfabetizador	Clareza na exposição dos assuntos	Muito bom	10
LUCIANE CRISTINA COVRE SANCHETTA	Professor Alfabetizador	Clareza na exposição dos assuntos	Muito bom	10

Figura 7: Página da plataforma avaliativa do SIMEC.

Estas avaliações incluíam diversos critérios: enquanto cursista participante das formações avaliada pelo Formador e da Coordenadoria local em relação à frequência e

realização das atividades; e enquanto Orientadora de Estudos junto aos Professores Alfabetizadores, os quais avaliavam-me em relação a clareza na exposição dos assuntos, domínio do conteúdo, métodos e técnicas utilizados, relacionamento com o grupo e condução das atividades propostas.

Incluía, também, a autoavaliação, considerando assiduidade, pontualidade, participação nas atividades em grupo e participação nas atividades propostas. No cômputo geral, a média não deveria ser menor do que 7,0 (sete) para que, efetivamente, tivesse direito a bolsa daquele período e a certificação ao final do curso.

4.3.2 Os seminários

Era prevista, desde o início, a participação dos Professores alfabetizadores e Orientadores de estudos em um seminário final, um em âmbito municipal e outro em âmbito estadual, para a socialização de experiências e como parte integrante da certificação.

Nosso polo da UNESP realizou um seminário a mais, em nível regional, com os Orientadores integrantes do polo em Itapeva.

Os seminários eram dependentes entre si, pois no seminário municipal, os Orientadores de cada município selecionariam algumas experiências e práticas bem sucedidas apresentadas pelos Professores Alfabetizadores; as apresentariam no seminário regional em Itapeva, assim como no Seminário Regional; e os Formadores selecionariam as apresentações de alguns municípios a fim de representar o polo de Itapeva no seminário estadual.

Em Votorantim, nosso seminário aconteceu dia 12 de dezembro de 2013, com a presença da maioria dos professores participantes do programa. A estrutura do seminário municipal se deu, inicialmente, com atividades de acolhimento aos Professores Alfabetizadores, seguida de pronunciamento das autoridades da Educação Municipal e, posteriormente, de palestra sobre Alfabetização.

Na sequência, houve a apresentação das práticas exitosas, através de banners, painéis, vídeos, cartazes ou *slides*, onde cada escola, representada pelos professores Alfabetizadores participantes do programa, puderam apresentar suas experiências educativas.

As apresentações das 25 escolas representadas foram divididas em três salas, tendo como mediadores dois Orientadores de Estudos por sala, sendo destinados 15 a 20 minutos por escola, conforme o cronograma abaixo:

**Cronograma das Apresentações
Seminário 12/12/2013**

Sala 1

18h40 EMEIEF Gerson Soares de Arruda	Resgatando Brincadeiras
19h EMEF Dides Crispim A. Antonio	Cuidando do Meio Ambiente
19h20 EMEF Sueli da Silva Paula	Mapa dos Sonhos
19h40 EMEIEF Helena Pereira de Moraes	Sequência didática: Os dez saczinhos
20h EMEF Profª Patricia Maria dos Santos	Sequência Didática: Primavera contos de fadas
20h20 EMEIEF Profª Betty de Souza Oliveira	Gêneros Textuais
20h40 EMEF João Ferreira da Silva	Projeto Alfabeto dos alimentos saudáveis
21h EMEF Prof. Antônio Vicente Bernardi	Projeto: Matar sapo dá azar

Sala 2

18h40 EMEIEF Lucinda R. Pereira Ignácio	Projeto Brincadeiras Tradicionais
19h EMEF Profª Mercedes Santucci	Poesia é pura magia
19h20 EMEIEF Aurora Fontes	Leitura e escrita de texto instrucional
19h40 EMEIEF Antonio Marciano	Lúdico em sala de aula
20h EMEF Lauro Alves de Lima	Projeto/Sequência didática: Desenvolvimento da linguagem
20h20 EMEF Izabel Ferreira Coelho	Sequência didática
20h40 EMEF Walter Rocha Camargo	Gêneros Textuais
21h EMEIEF Gilberto Santos	Sequência didática: Contos de fadas

Sala3

18h40 EMEF Prof. Oscar Bento Mariano	Gêneros Textuais
19h EMEIEF Profª Célia Pieroni	Sequência didática
19h20 EMEIEF Izabel Fernandes Pedroso	Projeto Arca de Noé
19h40 EMEF Profª Edith Maganini	Feira Literária
20h EMEIEF Maria Helena de M. Scripillitti	Projeto Folclore
20h20 EMEIEF Prof Cândido dos Santos	Parlendas
20h40 EMEF Prof Abimael C. de Campos	Projetos
21h EMEF Maria Luiza Jacowicz	Ler e escrever: que prazer!
21h20 EMEIEF Profª Parizete Jordão Bressane	Projeto didático Brincadeiras Tradicionais

Toda a Rede Municipal de Educação de Votorantim foi convidada a prestigiar o evento, finalizado com um coquetel e, muitos elogios dos diretores e professores convidados presentes.

As práticas apresentadas, no geral, abordavam o tema da Alfabetização e tinham sido desenvolvidas junto aos alunos. Algumas atividades foram desenvolvidas essencialmente a partir da formação do PNAIC, enquanto outras já faziam parte do planejamento da escola e dos professores, sendo enriquecidas didaticamente a partir da formação recebida. A maioria dos professores demonstrou satisfação na divulgação dos trabalhos, divulgando-os por meio de fotos, relatos, jogos, banners e *slides*.

Os outros seminários, tanto o regional como o estadual, tiveram basicamente o mesmo formato, acrescentando outras atividades culturais e maior período de tempo.

Apresentadas as atividades formativas inerentes à formação desenvolvida no âmbito do PNAIC, no próximo capítulo serão discutidas as percepções dos participantes sobre esta experiência formativa.

CAPÍTULO 5

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES SOBRE O PROCESSO FORMATIVO NO ÂMBITO DO PNAIC NO MUNICÍPIO DE VOTORANTIM/SP

A concepção de percepção adotada neste estudo envolve a sensação, a cognição, as representações simbólicas decorrentes de interações sociais, as emoções, enfim, a totalidade do ser, e como os sujeitos leem o mundo à sua volta. Não se trata, portanto, apenas de um conjunto de sensações que se expressam por meio dos sentidos. A percepção revela-se na totalidade, pois o ato de conhecer está fundamentado na percepção que temos através das vivências como um ato natural (MEKSENAS, 2002). Assim,

(...) na percepção, o mundo possui forma e sentido e ambos são inseparáveis do sujeito da percepção; (...) a percepção é assim uma relação do sujeito com o mundo exterior (...). A relação dá sentido ao percebido e ao que percebe, e um não existe sem o outro. O mundo percebido é qualitativo, significativo, estruturado e estamos nele como sujeitos ativos, isto é, damos às coisas percebidas novos sentidos e novos valores, pois as coisas fazem parte de nossas vidas e interagimos com o mundo (CHAUÍ, 2000, p. 154).

Em convergência com o pensamento apresentado por Gatti (2003), é preciso entender e ver os professores como sujeitos essencialmente sociais, que possuem histórias próprias de vida, identidades pessoais e profissionais, inseridos numa comunidade na qual partilham uma cultura. A partir dessa visão, pode-se compreender seus conhecimentos, atitudes e valores que emergem dessa relação com o meio social e com a própria cultura. Sabemos que a interação desses fatores molda as concepções sobre educação, ensino, papel profissional e as práticas a elas ligadas, concepções e práticas estas que, por sua vez, são estruturalmente delimitadas pela maneira que as pessoas se veem, como estruturam suas representações, como se descrevem, como veem os outros e a sociedade a qual pertencem (GATTI, 2003, p. 196).

5.1 O PERFIL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES PARTICIPANTES DO PNAIC

Por meio dos dados disponibilizados pelo questionário inicial, respondido por 20 professores alfabetizadores, que participaram do PNAIC, em turmas nas quais atuei como Orientadora de Estudos em 2013/2014, foi possível estabelecer o perfil desses profissionais e sua formação específica inerente à alfabetização.

Professores entrevistados ⁵	Tempo que leciona	Tipos de escola em que lecionou	Formação profissional	
			Formação inicial	Outras
Fabiana	13 anos	Somente escola pública municipal	Psicologia.	Normal em nível médio (Magistério). Pós-graduação (<i>lato sensu</i>) na área de Psicologia
José	4 anos	Somente escola pública municipal	Pedagogia	Pós-graduação (<i>lato sensu</i>) em "Alfabetização e Letramento" e "Psicopedagogia". Cursos de Aperfeiçoamento.
Roberto	11 anos	Somente escola pública municipal	Pedagogia	Normal em nível médio (Magistério). Pós-graduação (<i>lato sensu</i>) em "Educação Inclusiva" e "Práticas Docentes". Cursos de Aperfeiçoamento como "Letra e Vida" e "Língua Portuguesa".
Rebeca	18 anos	Escola pública municipal e estadual	Pedagogia	Pós-graduação (<i>lato sensu</i>) em "Psicopedagogia" e "Práticas Docentes". Cursos de Aperfeiçoamento como "Letra e Vida".
Carolina	25 anos	Somente escola pública municipal	Normal Superior	Pós-graduação (<i>lato sensu</i>) em "Práticas Docentes".
Geralda	12 anos	Escola pública municipal e estadual	Letras Pedagogia (incompleto)	Normal em nível médio (Magistério). Pós-graduação (<i>lato sensu</i>) em "Alfabetização e Letramento". Cursos de Aperfeiçoamento, como "Produção de textos" e "Nova Matemática".
Evelin	16 anos	Escola pública municipal e estadual	Licenciatura e bacharelado em Matemática	Pós-graduação (<i>lato sensu</i>) em "Alfabetização e Letramento", "Educação Matemática" e "Psicopedagogia".
Eva	23 anos	Escola pública municipal	Pedagogia	Pós-graduação (<i>lato sensu</i>) em "Educação Especial", "Atendimento Educacional Especializado - AEE", "Libras" e "Psicopedagogia". Cursos de Aperfeiçoamento, como "Autismo" e "Deficiência visual" e outros.
Maria	14 anos	Escola pública municipal e estadual	Pedagogia	Pós-graduação (<i>lato sensu</i>) em "Saber docente", "Educação Infantil", "Educação ambiental" e "Alfabetização e Letramento". Cursos de Aperfeiçoamento, como "Materiais Alternativos".

⁵ Os nomes dos professores alfabetizadores são fictícios, sendo as entrevistas sigilosas e os dados reservados para uso exclusivo nesta pesquisa.

Eliane	7 anos	Escola pública municipal e filantrópica	Pedagogia	Pós-graduação (<i>lato sensu</i>) em "Educação Inclusiva". Cursos de Aperfeiçoamento, como "Educação de Jovens e Adultos", "Letramento" entre outros.
Cristiane	3 anos	Escola pública municipal	Pedagogia	Pós-graduação (<i>lato sensu</i>) em "Psicopedagogia"
Érica	10 meses	Escola pública municipal	Normal Superior	Não possui
Marta	2 anos	Escola pública municipal e privada	Normal Superior	Não possui
Vânia	7 anos	Escola pública municipal e estadual	Pedagogia Licenciatura em Letras Português/Inglês	Normal em nível médio (Magistério). Pós-graduação (<i>lato sensu</i>) em "Neurociência e aprendizagem"
Léia	4 anos	Escola pública municipal e privada	Pedagogia	Pós-graduação (<i>lato sensu</i>) em "Psicopedagogia"
Valquíria	14 anos	Escola pública municipal	Normal Superior	Pós-graduação (<i>lato sensu</i>) em "Língua Portuguesa", "Direito Educacional" e "Libras". Cursos de Aperfeiçoamento como "Letra e Vida", "Musicalização", "Alfabetização e Letramento", entre outros.
Flávia	30 anos	Escola pública municipal	Pedagogia	Pós-graduação (<i>lato sensu</i>) em "Docência no Ensino Superior". Cursos de Aperfeiçoamento como "Letra e Vida", "Artes", "Alfabetização e Letramento", entre outros.
Júlia	11 anos	Escola pública municipal e privada	Normal Superior	Pós-graduação (<i>lato sensu</i>) em "Letramento", "Artes" e "Formação docente". Cursos de Aperfeiçoamento como "Letra e Vida", "Inclusão" e "Práticas docente".
Talita	10 anos	Escola pública municipal	Pedagogia	Pós-graduação (<i>lato sensu</i>) em "Educação Infantil", "Musicalização na escola". Cursos de Aperfeiçoamento como "Letra e Vida".
Silmara	14 anos	Escola pública municipal e privada	Pedagogia Licenciatura em Letras	Pós-graduação (<i>lato sensu</i>) em "Arte-educação", "Alfabetização e Letramento". Cursos de Aperfeiçoamento como "Sem medo de errar na Educação", "Novas maneiras de ensinar e aprender" e "Resgatando o prazer de brincar na escola" e "Novas tecnologias, caminhos na escola".

Quadro 1: Perfil profissional dos professores alfabetizadores entrevistados

Em relação à formação inicial, a grande maioria dos professores tem formação em Pedagogia, contudo alguns ingressaram no cargo em que lecionam apenas com o requisito mínimo, segundo a legislação na época, ou seja, o Ensino Médio na modalidade Normal,

conhecido como Magistério. Cabe salientar que tais professores possuem outras formações, como licenciatura em Letras, em Matemática, em Física e Psicologia.

Outro dado relevante é que os professores alfabetizadores entrevistados demonstram buscar o aperfeiçoamento profissional por conta própria, indicam ter participado de cursos de formação continuada e, entre 20 professores, apenas dois não possuem pós-graduação *lato sensu* em Educação.

Quanto à formação continuada, os professores entrevistados afirmam ter participado de cursos ou programas de formação na área específica de Alfabetização. A formação continuada apresentada pode ser subdividida em duas categorias:

- as implementadas e oferecidas por órgãos governamentais por meio da SEED, como cursos de formação com carga horária restrita e programas de formação a nível estadual, como o “Letra e Vida” e;
- a formação por meio de cursos que os professores procuraram por iniciativa própria, como aperfeiçoamento e pós-graduação *lato sensu*, específicos em Alfabetização.

Quanto ao tempo de trabalho, os professores alfabetizadores têm entre 10 meses a 30 anos de carreira. A maioria possuía mais de 10 anos de exercício profissional, o que os caracteriza como professores experientes.

Dos vinte professores, dezoito possuíam cargos efetivos no município de Votorantim, e, em sua maioria, atuavam apenas na rede pública de ensino, tendo pouca experiência no setor privado.

Conforme os professores, as escolas em que atuam são consideradas pedagógica e estruturalmente “boas”, sendo a qualidade educativa do corpo docente um aspecto importante para garantir a aprendizagem aos alunos.

Uma das entrevistadas, ao ser questionada sobre sua escola, declara:

Considero uma escola boa pela qualidade do próprio corpo docente (em relação ao ensino) e um bom nível de participação e conhecimento prévio dos próprios alunos. (Professora Fabiana)

Outra afirma:

Minha escola é vista com preconceito por vários profissionais, principalmente porque não contamos com uma gestão atuante. Esta atua apenas burocraticamente, sem envolvimento com os problemas da escola, como órgão educacional. Todos os problemas são resolvidos pelos próprios professores. Apesar disso, ainda é uma boa escola, porque contamos com profissionais responsáveis que “levam” a escola. (Professora Geralda)

As professoras lecionam em bairros diferentes, sendo uma escola localizada em um bairro de classe média e outra em uma área periférica da cidade. Contudo, grande parte dos entrevistados, mesmo dessas escolas, indica a importância do corpo docente:

É uma escola de Educação Infantil e Fundamental, localizada num bairro carente, muito boa, pois conta com um corpo docente dedicado. (Professora Talita)

É uma boa escola devido à equipe que se esforça além do que é oferecido pela Prefeitura e SEED. Nossa escola foca pelo melhor desempenho dos alunos, não só em relação ao pedagógico, mas em relação ao ser. (Professora Valquíria)

Os professores também relataram aspectos negativos como a não participação da comunidade, a falta de gestão e o abandono do poder público. Atuam em bairros, em geral, de classe média baixa, com pouca infraestrutura.

A escola, em que leciono atualmente, considero abandonada pela prefeitura. O prédio escolar precisa de reformas, está em condições precárias. Mas os educadores, em grande maioria, se esforçam para darem o melhor de si e atingir os objetivos. O bairro é carente, falta infraestrutura. (Professora Léia)

Enfrentamos vários problemas de indisciplina e de pais não comprometidos com o aprendizado dos filhos. (Professora Talita)

É um bairro pobre, com problemas de drogas, furtos. (Professora Fernanda)

Um dos entrevistados destaca sua escola como "modelo", considerando o bairro em que leciona e a clientela da escola como excelente, e os professores como importantes em termos de oferecimento de qualidade ao processo educativo:

Pode-se chamar de escola modelo. Tanto nas avaliações externas como no ponto de vista dos professores e pais de alunos; é encarada como sendo uma excelente instituição de ensino. A direção é consistente, em parceria com a coordenação e comunidade e, o corpo docente é de extrema qualidade e experiência. (Professor Roberto)

Ao descreverem seus alunos, os professores destacam aspectos diversos e genéricos, tanto positivos como negativos, tais como classe social, o acesso a bens tecnológicos e materiais, participação e interesse dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, problemas individuais, participação da família no processo de ensino aprendizagem, entre outros.

Leciono em uma escola municipal. No geral, é uma boa escola. A comunidade é participativa e presente. Contamos com salas amplas e arejadas, salas de vídeo, informática e lousa digital. (Professora Júlia)

Os alunos, na grande maioria, são crianças carentes, que têm grandes problemas familiares que interferem na aprendizagem. (Professora Léia)

As crianças gostam de ir à escola, são interessadas em aprender, mas há casos bem pontuais de crianças com problemas de aprendizagem por falta de estímulo, falta de cobrança e, muitas vezes, porque não têm nem os quesitos básicos supridos, por exemplo, alimentação, higiene, moradia e convivência familiar. (Professora Valquíria)

A maioria dos alunos é carente e muitos têm dificuldades de aprendizagem, sendo um agravante a falta de comprometimento dos pais. (Professora Talita)

De maneira geral, os professores salientam certa insatisfação com a infraestrutura das escolas em que lecionam. Creem que a condição financeira precária, assim como a falta de participação dos responsáveis são fatores que interferem negativamente na aprendizagem dos alunos. Destacam, porém, que a qualificação e o compromisso do corpo docente são aspectos essenciais no sentido de garantir a aprendizagem.

5.2 AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES SOBRE A PROPOSTA FORMATIVA DO PNAIC

Apreender a realidade não é tarefa fácil e simples, contudo procuro compreender como os professores percebem a formação obtida no âmbito do PNAIC.

Na análise dos dados busquei apreender suas percepções a partir dos discursos proferidos. Desse modo, a partir das entrevistas, selecionei alguns excertos a partir de palavras-chave ou expressões que expressassem suas percepções, segundo as categorias de análise preestabelecidas. Esta estratégia vai ao encontro do que Lefrève e Lefrève (2003) defendem a respeito do Discurso do Sujeito Coletivo ou DSC, ou seja, um discurso síntese elaborado com pedaços de discursos de sentido semelhante reunidos num só discurso.

O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) é uma técnica de tabulação e organização de dados qualitativos, desenvolvido por Lefevre e Lefevre no fim da década de 90, e tem como fundamento a teoria da Representação Social. O DSC é um discurso-síntese elaborado com partes de discursos de sentido semelhante, por meio de procedimentos sistemáticos e padronizados. (...) A técnica consiste basicamente em analisar o material verbal coletado em pesquisas que têm depoimentos como sua matéria-prima, extraindo-se de cada um destes depoimentos as Idéias Centrais ou Ancoragens e as suas correspondentes Expressões Chave; com as Idéias Centrais/Ancoragens e

Expressões Chave semelhantes compõe-se um ou vários discursos síntese que são os Discursos do Sujeito Coletivo¹⁴. As expressões chave (ECH) são pedaços, trechos do discurso, que devem ser destacados pelo pesquisador, e que revelam a essência do conteúdo do discurso ou a teoria subjacente. (FIGUEIREDO, CHIARI e GOULART, 2013, p. 130;132)

O primeiro ponto foi identificar como se deu o ingresso dos professores no PNAIC. Suas respostas indicam que seu ingresso no processo formativo foi obrigatória, por meio de um termo de compromisso assinado no ato de atribuição de aulas aos professores que lecionariam em salas do Ensino Fundamental de primeiro ao terceiro ano, ou seja, no ciclo de alfabetização, conforme pode ser visto no quadro abaixo:

Professora Fabiana	<i>“(...) eles deram um termo de compromisso pra poder cursar (...).”</i>
Professor José	<i>“na realidade é: o programa do PNAIC é uma imposição da secretaria de educação tá? (...) primeiro segundo e terceiro ano quer dizer, você é praticamente obrigado a participar ou então você vai trabalhar com quartos e quintos anos.”</i>
Professor Roberto	<i>“(...) através da secretaria da educação através da escola informou os professores com um papel oficial né? (...) era obrigatório (risos) para quem trabalhava com essas series iniciais no caso primeiro segundo e terceiros anos (...).”</i>
Professora Rebeca	<i>“(...) os professores que estavam de primeiro ao terceiro ano é teriam que ir; praticamente nós fomos meio que obrigados né?”</i>
Professora Carolina	<i>“(...) foi oferecida pela escola né porque eu trabalhava com terceiro ano.”</i>
Professora Geralda	<i>“(...) algumas professoras achavam que iria ser obrigatório e outros pela bolsa, mas eu quis entrar mesmo pra aprimorar meu trabalho como professora (...).”</i>

Quadro 2: O ingresso dos professores no PNAIC.

Destaco as expressões dos docentes, pois considero essa uma informação primária importante, já que nos documentos oficiais não consta que a participação dos professores aconteceria de forma obrigatória.

O PNAIC considera ser de extrema importância a participação maciça, o engajamento e a adesão dos municípios, assim como de todas as instâncias envolvidas, em regime de colaboração, a fim de que se alcance a meta proposta inicial – alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade –, explícita na denominação do programa ao considerá-lo um pacto.

No caderno *Formação de Professores*, material didático do programa, a participação do professor é destacada:

O compromisso individual é compreendido no sentido de o professor entender-se como pessoa que está sempre sendo desafiada a conhecer novos

caminhos e a experimentar novas experiências. Nesse sentido, para o docente integrar-se a um programa de formação continuada é importante que ele saiba que essa decisão associa-se à ideia de que esse processo visa a contribuir tanto para o seu crescimento pessoal, como profissional e não que essa seja apenas uma exigência ou formalidade institucional a ser cumprida. (BRASIL, 2012b, p. 26)

Ao delinear as repostas dos professores, percebo que pontuaram diversas temáticas sobre como percebem a formação que receberam através do PNAIC.

Considerando a concepção de formação contínua, suas falas revelam que a mesma apoia-se em um caráter suplementar à formação inicial, juntamente por meio de aprofundamento e atualização de conhecimentos específicos sobre a temática estudada.

(...) porque atualização precisa. Alguns chamam isso de reciclagem, eu não gosto desse termo porque parece que o professor é lixo né? Mas atualização é sempre necessária (...) (Professor Roberto)

Conforme Gatti e Barreto (2009), nas últimas décadas os cursos de formação continuada ofertados aos professores possuem um caráter de atualização e aprofundamento de conhecimentos, com vista às novas demandas da sociedade e aos avanços tecnológicos. As autoras apresentam, ainda, a formação continuada como aprimoramento profissional suplementar à formação inicial, como compensatória e destinada a preencher lacunas da formação inicial (GATTI e BARRETO, 2009, p. 200).

Esta ideia está presente nos discursos de alguns dos professores entrevistados:

Na faculdade a gente tem contato com os temas, mas tudo de forma não aprofundada como nos cursos específicos, principalmente como o PNAIC. Na faculdade tive bem por cima, ficam até algumas coisas meio vagas... Eu por exemplo, que não conhecia nada de escola, (...) quando eu fui colocar na prática, eu vi realmente que a coisa é totalmente diferente daquilo do que a gente vê. (...) os cursos específicos como o PNAIC são para ajudar o professor a se tornar realmente um profissional melhor. (Professor José)

(...) fui atuar como professor quando eu já estava fazendo Pedagogia, mas o curso de Pedagogia que eu fiz era mais fraco que o magistério. Imagine o nível que era: muita teoria, prática nada. Deixava muito a desejar. Eu só aprendi a dar aula mesmo, lecionar, quando peguei uma sala de aula e ainda levou tempo ((risos)). Então, esses cursos são bons, sim. Atualização é necessária. (...) O importante é que os professores sempre estejam em contato com outros profissionais de educação, quer sejam eles professores, formadores, não importa, mas pessoas trocando ideias. Isso é superimportante. (Professor Roberto)

Propositalmente, a primeira fala é de um professor alfabetizador que possui quatro anos de experiência e a segunda, um professor que já leciona há mais de dez anos na rede municipal.

Discorrem sobre a dificuldade em lecionar, pois não se sentiam preparados para tal, mesmo sendo pedagogos efetivos, que lecionam no Ciclo de Alfabetização.

Constata-se que os professores entrevistados, mesmo com graduação específica em Pedagogia ou em cursos que habilitam lecionar em salas de alfabetização, em sua maioria experientes, não se consideram aptos, preparados ou atualizados quanto à temática alfabetização.

Há uma dualidade presente na formação docente, pois ao mesmo tempo ocorre um movimento de profissionalização e proletarização da docência. Mesmo que

os discursos apontem para uma evolução da profissionalização no ensino, é possível verificar um processo de desprofissionalização docente, destacando-se as precárias condições de trabalho, o professor no papel de executor, sendo deslegitimado como produtor de saberes, o problema da remuneração insuficiente e a perda do prestígio social. Em geral fatores que geram a diminuição de sua autonomia e vão degradando o seu estatuto profissional. (ROSSI, 2013, p. 54)

Apoiado na política nacional e num formato de currículo flexível, aligeirado e com custos reduzidos, o resultado é uma formação inicial geralmente mediada pelo setor privado, com uma qualidade duvidosa dos cursos de graduação, ancorados pela legislação, quando não, na modalidade à distância.

Todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. O “aligeiramento” da formação inicial dos professores em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o art. 62 da LDB. Vivemos, portanto, ao contrário do que prega o discurso oficial, um processo de “desprofissionalização” do magistério. (FREITAS, 2002, p. 148)

Para Freitas, isso se caracteriza pela política pública no campo da Educação, especificamente no campo de formação de professores. Com a promulgação da LDBEN nº 9394/96, que torna a graduação em nível superior exigência mínima aos professores, houve na realidade não uma preocupação com a qualificação dos profissionais, mas com o cumprimento da agenda política e dos acordos assinados junto aos órgãos multilaterais, corroborando os ideais neoliberais, por meio da criação dos IES e, conseqüentemente, o enfraquecimento das universidades públicas.

A política de expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores, desde 1999, obedece portanto a balizadores postos pela política educacional em nosso país em cumprimento às lições dos organismos financiadores internacionais. Caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os ISEs têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um “prático”. (FREITAS, 2002, p. 143)

A autora, ao analisar programas governamentais como Parâmetros em Ação e Rede de Formadores, afirma que a intenção seria reduzir a formação continuada a programas de concepção pragmatista e conteudista, em regime de articulação entre o MEC, instituições formadoras e municípios. Dessa maneira, o discurso das competências é assumido como modelo formativo, evocado como política formativa e como instrumento avaliativo.

(...) menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso. Chega-se, dessa maneira, à ênfase nas competências a serem desenvolvidas tanto em professores como nos alunos. Em última instância, pode-se inferir que ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas. Essa parece ser a questão de fundo. As ações políticas em educação continuada (em educação em geral) instauraram-se nos últimos anos com essa perspectiva (GATTI, 2008, p. 62).

Nesse modelo formativo difundido e assumido na formação de professores nos últimos anos, o professor ganha centralidade, assumindo também a responsabilidade por sua qualificação e desenvolvimento profissional dentro de um perfil preestabelecido e pautado em competências e habilidades “necessárias”.

Para Ramos (2001), observa-se uma mudança na qualificação para o trabalho a partir da formação profissional, antes centrada nas habilitações, definida por especialidades nas áreas profissionais, sendo representado por uma certificação ou título específico, a qual transforma-se e perpassa a área profissional como expressão de uma potencial polivalência.

Não obstante, mesmo que os títulos e diplomas mantenham importância para a inserção profissional inicial, esses não garantiriam a permanência no mercado de trabalho. Tal permanência passa a depender das competências adquiridas e constantemente atualizadas, que proporcionariam ao trabalhador a empregabilidade. A aquisição e a renovação de competências pode ocorrer por meio da educação profissional continuada ou pela diversificação das experiências profissionais. Por isso as diretrizes recomendam que os currículos sejam modulares, permitindo aos trabalhadores a construção de seus próprios itinerários de formação, assim como preveem mecanismos de

avaliação, que possam certificar competências adquiridas pela experiência profissional. Neste último aspecto reside uma inovação proporcionada pela noção de competência: o reconhecimento do saber prático/tácito do trabalhador. (RAMOS, 2001, p. 406)

Desse modo, as competências concebidas como conjuntos de habilidades próprias de cada sujeito, no campo da formação de professores, na discussão de conteúdos e métodos das disciplinas, reduz a concepção de formação e currículo a um processo de desenvolvimento de competências, e saber em um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentais do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa (FREITAS, 2002, p. 155)

O modelo formativo de professores no Brasil, nos últimos anos, revela uma tendência pautada na perspectiva do professor reflexivo e na pedagogia do aprender (DUARTE, 2001), com a valorização da experiência, da prática da reflexividade e do conhecimento tácito.

Na fundamentação teórica do material didático do PNAIC, ao abordar os princípios gerais da formação continuada, o primeiro destaque é dado à prática da reflexividade, observando que

(...) essa capacidade deve ser exercitada e fazer parte da prática cotidiana do professor, pois favorece as tomadas de decisão na sala de aula e pode ajudar a antecipar os atos cognitivos dos seus alunos. Sabemos, no entanto, que esse tipo de habilidade não deve se pautar apenas na simples previsão e observação de situações didáticas. Ela deve estar fundamentada principalmente em uma análise das ferramentas conceituais, que são categorias construídas a partir dos estudos científicos. Tais ferramentas devem ultrapassar o empírico com a ajuda das teorias que referenciam as práticas observadas. O caminho para a realização dessa ação seria, portanto, a alternância entre a prática/teoria/prática. (BRASIL, 2012b, p. 13)

Essa perspectiva é destacada no depoimento dos professores entrevistados, que revelam a necessidade da continuidade do desenvolvimento profissional e do aprimoramento da prática pedagógica e atualização frente às novas demandas, assim como a associação da teoria com a prática, para um melhor aproveitamento dos estudos.

Entretanto, também destacam por meio da descrição das atividades formativas uma dimensão conceitual que valoriza o conhecimento tácito, concebido aqui como conhecimento cotidiano, ligado à experiência, intuitivo, espontâneo, pautado no "aprender fazendo" ou por meio de exemplos de como fazer, apoiado numa epistemologia da prática, ou seja, na

valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta (PIMENTA, 2005, p. 21)

Ao mencionar como eram desenvolvidas as atividades formativas, um professor descreve:

(...) tinham diversas atividades que eram presenciais no próprio encontro e outras era pra fazer em casa como fonte de pesquisa ou aplicar diretamente pros educandos. No caso dos encontros, tinha teoria, de você fazer um debate sobre um texto ou atividades práticas mesmo, por exemplo, sempre tinha a leitura deleite, que é outra coisa interessante, que a própria formadora fazia. Também, atividades práticas com os professores. Então, tinha atividade prática com os professores e os professores, por sua vez, desenvolviam essa atividade em sala de aula (...). A gente desenvolveu basicamente assim atividades presenciais como qualquer curso, seja dentro ou fora de uma universidade, e atividades de casa e aplicação prática que talvez seja a parte mais importante.” (Professor Roberto)

Outra, ainda complementa:

(...) a gente fazia muita coisa prática dentro da sala de aula. Então assim, a gente trocava experiências, eram formados grupos e cada grupo era responsável por desenvolver determinado assunto e passava pro grupão e, depois, logo em seguida, a gente aplicava em sala de aula. Então, às vezes, ia com a tarefa pra fazer, a gente tinha a aula e a gente na sala de aula aplicava o que aprendeu ou sob uma nova perspectiva, e depois apresentava pro grupo e isso acabava sendo muito bom porque você tinha oportunidade realmente de colocar em prática o que você estava aprendendo (...).(Professora Geralda)

Conforme Mazzeu (2007), uma problemática dessa proposta pautada na reflexividade, assumida como postura formativa pelo PNAIC, seria que os novos conhecimentos e experiências estão limitados à prática, selecionados a partir das competências que seriam necessárias à prática em sala de aula, não desvinculadas de um “tipo de fazer” ou o “jeito apropriado de fazer”.

O trabalho docente, nessa perspectiva, deve necessariamente ser reduzido à prática individual, às suas dimensões técnicas, de modo a poder ser avaliado, mensurado e certificado, visando adaptar os professores, a escola e seus processos formativos às transformações necessárias no âmbito das reformas propostas. Este processo de regulação do trabalho, na concepção (re) configurada de competências, restrita às habilidades, atitudes, modelos didáticos e capacidades dos professores, vem orientando as diferentes ações no campo da formação, circunscrito às diretrizes, referenciais e parâmetros para a educação e a formação de seus professores. (FREITAS, 2007, p. 1215)

No que se refere à participação dos professores nas atividades formativas foi possível identificar a socialização como mais um princípio formativo subjacente à formação. Os depoentes descrevem que a participação, no geral, era cumprir com as tarefas estabelecidas, tanto atividades presenciais e atividades para casa, a serem desenvolvidas em sala de aula. Após a conclusão das atividades, a prática formativa adotada seria socializar as atividades desenvolvidas, a fim de que servissem de exemplo para os demais professores. Ao descrever esse princípio, o material didático do programa indica que nas formações o docente deve ser estimulado a trabalhar, a comunicar-se por meio de atividades em grupo, exercitando a troca de turnos entre os pares, a argumentação e, sobretudo, a intervenção com colegas e com alunos. Esse exercício pode contribuir tanto para o desenvolvimento profissional como pessoal.

No geral, os professores relataram a consonância entre os assuntos tratados, conteúdos abordados, atividades desenvolvidas e sua aplicabilidade em sala de aula. Assim, diz um professor:

(...) muitas atividades que realizávamos na sala de aula, deveríamos também realizar com as crianças, então isso, de certa forma, tinha aplicabilidade por conta do curso e por conta do que estávamos trabalhando naquele momento com as crianças. Então, tinha bastante aplicabilidade esse curso. (Professora Fabiana)

Reafirmando a fala anterior, outro professor descreve que o curso possibilitou não a aplicabilidade somente, mas a oportunidade de novos conhecimentos para acrescer à prática pedagógica.

(...) eu sou uma professora que sempre procura coisa nova pra aplicar para os meus alunos, então o que eu aprendi contribui mais ainda e assim como eu vi que tinha um lance, um rol muito maior de coisas pra ensinar e pra você procurar hoje; eu procuro muito mais ainda, então, além do que eu aprendi que eu já aplicava e que eu aprendi no curso, eu sempre estou procurando alguma coisa diferente pra alcançar o meu aluno, então contribuiu muito. (Professora Geralda)

Uma das ações previstas pelo PNAIC é a entrega de materiais didáticos disponibilizados diretamente às escolas dos municípios que realizaram a adesão por meio do MEC. Seriam distribuídos cadernos específicos do programa pela internet, no Portal da Formação, ou impressos; livros didáticos, de literatura e obras complementares aprovadas no PNL D, PNBE E PNBE Especial; jogos de alfabetização; e modelos de avaliações como a Provinha Brasil.

Os professores elogiam o material oferecido, descrevendo-o como interessante e bem referendado. Não é intenção deste trabalho um olhar mais detalhado a respeito dos Cadernos de Formação e demais materiais, porém, faz-se necessário destacar que

(...) entendemos que as práticas de formação docente devem abandonar as posturas prescritivas, descendentes e impositivas que buscam dizer e impor a verdade (como se deve ensinar, como ter práticas eficazes, como ser um bom professor etc.), devemos mais do que nunca partir da prática efetiva que acontece cotidianamente nas salas de aula e não de uma ideia preconcebida daquilo que ela é ou deve ser. É somente pagando este preço que a ação de formação terá influências sobre o agir do professor. (LENOIR, 2006, p. 1319)

No entanto, o material do PNAIC traz consigo aprofundamentos a respeito de temáticas relativas à Alfabetização como proposta de aumentar as taxas de alfabetização das crianças. O que se contempla é a garantia do direito de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, assegurando a qualidade de ensino por meio da qualificação dos professores.

No quesito expectativas sobre o curso de formação oferecido pelo PNAIC, os entrevistados ressaltam, em sua maioria, que o curso foi desenvolvido a contento, porém uma dificuldade que encontraram foi o tempo para estudos, desenvolvimento e discussões das atividades propostas nos cadernos do programa. Questionam que o programa previa o aporte teórico para embasar a prática educativa e a reflexão, mas se isso seria suficiente para garantir os direitos de aprendizagem das crianças. Ainda, como garantir que todas as crianças saibam ler e escrever aos oito anos de idade, haja vista o aligeiramento do curso e o tratamento superficial de aspectos acerca de procedimentos e métodos de alfabetização considerados "mais adequados".

(...) é segundo o governo, a importância que todos sejam alfabetizados até oito anos, é de grande importância isso, acredito que até oitenta por cento se resolva, mas cem por cento como eles falam que todos os alunos sejam alfabetizados, eu acho que é meio utopia isso. (...) até hoje eu nunca vi uma sala que se alfabetizou tanto, é que eu sempre peguei segundo ano e agora dei uma parada, mas eu sempre recebia metade dos alunos alfabetizados e metade não e até chegar o final do ano, ficavam uns quatro alunos que tinham dificuldade. Ainda vai pro terceiro, as professoras reclamam, aquela coisa de sempre e nunca mudou isso. Não é que eu não quero mudar e não tem como não; é só o professor responsável por isso, por mais que tenha o melhor curso de capacitação. Tem criança que vai na psicopedagoga e você vê que continua com aquela dificuldade. Tem coisa que não dá pra sanar só com o curso de capacitação, não vai sanar todos os problemas quando o governo fala todos os alunos. (Professora Rebeca)

Diferentemente da professora alfabetizadora acima, a maioria assume o compromisso com o sucesso da aprendizagem de seus alunos.

Há um processo de regulação da prática pedagógica e, ao mesmo tempo, uma responsabilização do professor pelo PNAIC. Se nacionalmente nem todos os alunos até oito anos se alfabetizarem, mesmo com uma formação já concedida aos professores, caberá a eles a culpa pelo fracasso.

Segundo Freitas (2002), a política da responsabilização educacional está fundamentada na meritocracia e na distribuição de bônus e incentivos às escolas, professores e gestores que apresentarem melhores desempenhos nas avaliações externas. Não distante dessa realidade, o PNAIC fundamenta-se nesses princípios ao incorporar uma bolsa a cada participante do programa e a regulação do processo de ensino-aprendizagem se faz presente por meio do monitoramento e regulação por avaliações como Provinha Brasil (específica para 2º ano a nível nacional) e pela ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização (específica para o 3º ano), com promessas de premiações às escolas e professores que obtiverem melhores resultados nas avaliações.

Ao descrever o eixo de avaliações, o MEC publicaria um edital informando os critérios de premiação e reconhecimento aos professores, escolas e redes de ensino que mais avançarem na alfabetização das suas crianças, considerando os resultados aferidos nas avaliações (BRASIL, 2013, p. 13). Contudo, com o corte de investimentos, esse edital não foi publicado e a avaliação dos 3º anos – ANA -, foi aplicada somente no ano de 2013.

Os professores também denunciam a necessidade de os coordenadores pedagógicos e diretores participarem das orientações e formações, juntamente com os professores alfabetizadores:

(...) outra coisa interessante que não mencionei: os diretores e coordenadores deveriam fazer esse curso, porque, muitas vezes, a linguagem não bate. Eles têm, às vezes, cursos do Ler e Escrever, do "Letra", mas não têm o do PNAIC, às vezes, as ideias não coincidem. (Professor Roberto)

O município tem balizado um material específico para o ensino fundamental, primeiro ciclo, consoante com as diretrizes e os programas estaduais, especialmente o programa Ler e Escrever. As bases teóricas que o fundamentam são específicas e não permitem abertura à coadunação de outras propostas. A questão centra-se no fato de que os coordenadores que orientam as formações na escola, nos horários específicos como HTPC, participam das formações do programa Ler e Escrever e não participam das formações do PNAIC. A proposta federal sugere que o professor faça a escolha como aprouver, afirmando que

(...) é comum que os programas de formação apresentem para os professores o que tem se pensado, mais recentemente, acerca da relação do saber e da prática pedagógica, cabendo ao professor apoiar as suas escolhas didáticas em determinadas abordagens em detrimento de outras, mesmo que não estejam

suficientemente seguros de que elas darão certo, ou mesmo ao associarem todas elas, fazendo Patchwork, entendido como uma adaptação de diferentes concepções para ajustá-las à realidade (BRASIL, 2012b, p. 14)

Os professores alfabetizadores, a respeito do processo formativo, apontam a importância do desenvolvimento profissional, a necessidade da atualização frente às mudanças do mundo de hoje. Destacam, também, a relação da teoria com a prática, com ênfase na valorização da troca de experiências possibilitada nos encontros de formação, e a importância da continuidade desse processo de formação.

5.3 Como os professores alfabetizadores se veem no processo formativo

Procurei entender como os professores alfabetizadores se percebiam no processo formativo no âmbito do PNAIC, considerando-os como sujeitos ativos em seu desenvolvimento profissional.

Se considerarmos, de fato, que o professor é ativo em sua própria profissionalização e é capaz de construir saberes cotidianamente, refletindo sobre sua própria trajetória e articulando saberes diversos, então é necessário ouvir o que eles próprios dizem sobre a formação continuada. Uma pergunta poderia ser: quais princípios são considerados pelos professores como importantes para construção de projetos de formação continuada? Quais critérios eles adotam para julgar positivamente uma ação formativa? A partir da escuta dos sujeitos envolvidos no início, no meio e no final de cada etapa de formação, pode-se planejar e replanejar os próximos encontros e os programas de formação, tendo como perspectiva as necessidades e desejos dos professores. (BRASIL, 2012b, p. 19)

Este texto encontra-se no *Caderno de Formação de Professores* e revela um aspecto que considero essencial no processo de formação continuada: a escuta dos sujeitos envolvidos no processo formativo.

Contudo, as bases e ações previstas pelo programa formativo no âmbito do PNAIC evidenciam um currículo preestabelecido para cada disciplina do Ciclo de Alfabetização, denominado direitos de aprendizagem que deveriam nortear a organização do trabalho pedagógico nas escolas (BRASIL, 2012c, p. 5), identificado como um conjunto de capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Tais capacidades seriam balizadoras da avaliação.

A discussão se dá, então, na relação entre teoria e prática. A prática supervalorizada, não que não assumamos sua importância na formação docente, tendo como justificativa que o

professor deverá entrar em contato com a realidade, unindo teoria e prática, contudo com uma evidente valorização do saber prático (SILVA, 2011).

Assim, qual o papel do professor nesse contexto? Que tipo de professor pretende-se formar? Protagonista, sujeito ativo com autonomia que relaciona a teoria e prática para uma melhoria do processo de ensino aprendizagem? Essa formação seria humana e integral ou os professores seriam considerados apenas executores ou provedores de estratégias para alcançar objetivos e metas pré-estabelecidas?

Dar voz ao professor não significa dotá-lo de um discurso ensaiado. Contudo, é essencial conceber que esse sujeito faz parte de um contexto, em seus aspectos culturais, históricos e sociais, considerando de fato sua autonomia em demonstrar suas necessidades e anseios frente ao processo formativo e a prática docente.

De acordo com os depoentes não há participação junto à construção do processo formativo. Quando questionados se teriam interesse em participar, dividem-se em seus posicionamentos. Alguns negam a possibilidade por não se sentirem qualificados para a função, o que denota uma concepção de processo formativo como transmissão de significados, no qual o mais qualificado deveria transmitir o conhecimento adquirido. Outros, passivamente, negam essa possibilidade por considerarem a formação suficiente e positiva. Os que afirmaram o interesse em participar da construção da proposta formativa utilizam-se da ideia de acrescentar e aprender. Nesse sentido, uma professora afirma:

Com certeza teria interesse de participar porque a gente tá na sala de aula, então isso facilita muito pra gente levantar as necessidades que a gente tem na sala de aula e o que isso tem a ver com a realidade do professor o que ele precisa de orientação pra poder aplicar e desenvolver em sala de aula.
(Professora Fabiana)

O discurso educacional atual prevê o protagonismo do professor e sua centralidade no processo de ensino-aprendizagem e como em seu desenvolvimento profissional. Considera, também, a questão do individualismo, proposto pelos moldes neoliberais engendrados no vigente padrão de formação e profissionalização docente, onde a formação é vista como grande oportunidade ao setor privado para lucrar frente a cursos pré-moldados, baseados em competências que o profissional deverá obter ou desenvolver para garantir a competitividade no mercado de trabalho.

Diferentemente do discurso do PNAIC, a oferta de cursos de formação contínua tem sido de maneira pontual, fragmentada, dispersa no oferecimento e descolada das necessidades objetivas da escola pública e de seu projeto pedagógico (FREITAS, 2014, p. 440).

5.4 REFLEXOS DA FORMAÇÃO DO PNAIC SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA, SEGUNDO OS PROFESSORES ALFABETIZADORES

A proposta formativa do PNAIC tem por finalidade a mudança de postura do professor em sala de aula, nas práticas escolares, e conseqüentemente no processo de ensino-aprendizagem, frente a uma formação específica e pontual. Somente a formação e qualificação desse profissional seriam suficientes para mudar o panorama do fracasso da Alfabetização no Brasil? A responsabilidade de tal quadro nevrálgico poder-se-ia atribuir à má formação do professor ou à sua prática no ensino do aprender a ler e a escrever?

Procurando desvelar a visão dos professores a respeito de possíveis mudanças em suas práticas educativas a partir dos cursos oferecidos pelo PNAIC em Língua Portuguesa e Matemática, pedimos que os professores descrevessem uma aula que demonstrasse uma efetiva contribuição proveniente desse processo formativo.

Todos os entrevistados afirmam perceber diferenças em suas aulas, após a formação recebida. Ao analisarem a formação em Língua Portuguesa, alguns relataram que esta se deu mais como um reforço ou um revisitar a um curso realizado anteriormente, referindo-se à formação no âmbito do Letra e Vida, programa estadual ofertado no município em 2006, como afirma a professora Fabiana:

(...) olha... assim, em Língua Portuguesa, eu achei que a gente não viu muita coisa nova. Mesmo porque eu já tinha tido a formação, por exemplo, do Letra e Vida ...que é similar, né? Claro que a ideia é a mesma, as atividades são bem parecidas, embora seja um programa, PNAIC, seja um programa de formação nacional e o Letra e Vida, seja um programa mais voltado pro do Estado de São Paulo, né? Mas ainda assim, eu não vi muita novidade em Língua Portuguesa.

Outros professores que não participaram dessa formação, afirmaram que suas práticas sofreram modificações no que tange à leitura e à produção textual.

(...) contribuíram e muito, porque você tem uma nova didática pra trabalhar com os alunos em sala de aula e, através disso, você consegue uma melhor alfabetização dos alunos. (Professor José)

(...) eu vou citar um aspecto, português no caso, o aspecto, principalmente, da leitura deleite. Não que não se fazia leitura antes, mas se fazia leitura... mas, vamos dizer que eu não era tão seletivo nos textos. Agora eu to sendo muito seletivo, quer dizer, eu tento variar tipos, gêneros textuais. A

abordagem, muitas das vezes, eu faço leitura compartilhada, outras vezes, faço leitura expressiva, mesmo até teatralizada posso até dizer assim, né? Isso faz diferença, porque a gente sente, por exemplo, nessa questão agora que eu tô com terceiro ano, que os alunos incorporam isso em seus textos, nas suas produções textuais. (Professor Roberto)

(...) acho que isso foi bastante positivo. Deu pra gente saber dividir mais no planejamento, como trabalhar, ampliar mais o trabalho em sala de aula, principalmente, em revisão de texto. Essas coisas que é bastante complexa e é importante: produção de texto. Então, acho que deu pra melhorar mais a prática. (Professora Carolina)

Outra professora declara mudanças pontuais ocorridas com os alunos com dificuldades na alfabetização e a superação de barreiras na aprendizagem por meio da utilização de jogos de alfabetização, também sugerida nas formações do PNAIC. Indica que sua prática educativa

(...) mudou bastante. (...) por exemplo, sempre dava leitura, contava uma história pra eles, mas não era uma coisa diária e, hoje em dia, eu faço assim: é uma coisa diária. É um momento de prazer realmente com os alunos. Fora assim que, em português, procurava dar um tipo x de questões e, hoje em dia, procuro trabalhar mais coisas que eu não trabalhava: intertextualidade. É trabalhar com a criança, tentar conversar com a criança e ficar muito preocupada em querer ensinar; às vezes, eu não tinha aquele momento de você sentar com o aluno um momento, um pouquinho mais light, fazer uma roda de leitura... Então, essas coisas com relação à leitura em português, por exemplo, jogos pedagógicos tô usando bastante, não só os do PNAIC... Quando vejo que tem uma criança com determinada dificuldade eu procuro mais jogos diferentes pra conseguir alcançar e tem umas crianças que eu achava que estava sendo difícil, que eu não conseguiria e eu tô conseguindo alcançar elas...

(...) eu tinha uma criança que tinha muito problema assim em rimas em sílaba inicial, letra inicial ou final. Daí utilizei os jogos do PNAIC. Os bingos de palavras iniciais, depois de sílabas e tudo. Mesmo assim a criança estava com dificuldade. (...) aproveitando as aulas que eu tive, as experiências com o pessoal, eu comecei a trabalhar muito a sonorização com eles, junto com os jogos. Então, esse menininho que não conseguia entender, de repente, parece que deu um clique nele, deu aquele clique e daí ele falava: "Professora, pergunta de novo." e eu perguntava: "barata começa como?" "ba" Então, pra mim, foi assim um grande avanço, porque aquela criança não entendia. Você perguntava "barata como começa?", "boné como começa?" Ele falava tudo menos o que eu estava esperando, né? Daí ele começou a aprender. Mesma coisa com rimas. Comecei a trabalhar com rimas com ele, aí ele começou a entender e, de repente, um aluno que a nossa professora do AEE fez, inclusive uma avaliação dizendo que esta criança tinha um sério problema e deveria falar com a mãe e a gente nunca conseguia, de repente, esse menino começou a ler e começou a escrever. Ele não produz texto ainda, mas eu passo no quadro e ele vai lendo. Eu dou atividade de ditadinho ou com desenhos, tudo ele consegue escrever e, muito das coisas que ele escreve eu consigo ler. Então assim, estes jogos que a gente teve juntamente com as experiências que a gente trocou em sala de aula contribuíram bastante. Eu tinha duas crianças que tinham problema e elas já estão lendo e conseguindo escrever bastante coisa e eu acho assim maravilhoso. Eu fiquei super orgulhosa deles. (Professora Geralda)

Ao descreverem a aula que sugestionaria contribuições efetivas do PNAIC sobre suas práticas educativas, a maioria menciona exemplos de aulas práticas, jogos e atividades propostas no material didático como bons modelos a serem seguidos. Pontuaram, também, conteúdos teóricos apresentados pelo programa como a ludicidade, o trabalho com jogos, os projetos, as sequências didáticas, etc.

Os professores mantêm um discurso pautado nos referenciais teóricos apresentados pelo programa, repetindo práticas que consideraram eficientes, denotando uma apropriação do discurso inerente à formação oferecida pelo PNAIC.

Programas formativos, intervenções que visam trazer impactos e diferenciais nos modos de agir de pessoas/profissionais só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas. Mas apenas o levar em consideração essas questões como premissas abstratas não cria mobilização para mudanças efetivas. O que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo (GATTI, 2003, p. 197).

Acreditamos que uma transformação nas práticas docentes só se efetiva na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Desse modo, a formação é mais do que replicar atividades e práticas-modelo, ou ainda, desenvolver as habilidades necessárias demarcadas por um perfil preestabelecido de professor competente. Contudo, há que se considerar que algumas iniciativas pontuais que incorporadas à prática educativa docente podem contribuir para aprendizagem dos alunos. Entretanto, não seria possível mensurar ou mesmo confirmar que os resultados positivos em sala de aula são advindos exclusivamente do processo formativo desenvolvido no PNAIC, mesmo porque isso necessitaria outra pesquisa.

Como já foi apontado, existiram outros programas com formatos semelhantes que visavam socializar o conhecimento metodológico, incentivar a reflexão, valorizar os saberes da prática do professor, reorientar as estratégias de ensino, compartilhar experiências, entre outros aspectos (SOUZA, 2014, p. 279).

Como responsabilizar a formação docente pelo problema do analfabetismo? A alfabetização no Brasil exhibe um quadro de urgência, não somente pelos ditames políticos que a consideram essencial ao crescimento econômico e social, mas também por seu contexto histórico, que revela que a mudança depende de diversas instâncias, como mencionado claramente por um entrevistado:

(...) eu acredito na soma das coisas, não acredito num método ou numa proposta que vá mudar tudo, porque eu acho que tem que mudar tudo, uma estrutura por trás, não simplesmente a formação do professor, mas isso inclui tudo: um livro didático, materiais, infraestrutura escolar, a própria secretaria, esferas estaduais, municipais e até federais. (Professor Roberto)

Mais do que treinamento de habilidades práticas ou mesmo conceber o professor como mero executor de tarefas e roteiros não contribui para mudanças efetivas e duradouras na prática educativa.

É preciso considerar que o fato de muitas crianças com mais de oito anos de idade ainda não estão alfabetizadas não é um problema exclusivamente de responsabilidade do docente, pois este é inerente a um quadro complexo, de cunho político, educacional, social, histórico e econômico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo que a discussão, estudos e pesquisa sobre políticas para alfabetização são insipientes e escassas, como pontua Mortatti, (2013) sendo que “a avaliação das políticas públicas sobre alfabetização é um tema ainda não explorado programaticamente na produção acadêmico-científica brasileira”, neste trabalho objetivei colocar em pauta, adentrando essa temática, crendo ser uma necessidade e um desafio.

Inicialmente, com este estudo investigar e analisar criticamente a proposta formativa do PNAIC em Votorantim, sob égide da percepção dos professores alfabetizadores participantes do programa. Algumas questões foram sendo delineadas frente à análise e estudo bibliográfico, que me permitiram apontar algumas reflexões, ainda que mereçam maior aprofundamento diante da amplitude da temática. Assim, dialogando os discursos dos professores alfabetizadores, os documentos oficiais e as legislações vigentes sobre formação continuada, foi possível compreender um pouco mais sobre a temática do estudo.

Propus-me a analisar a temática da formação continuada delineando um breve histórico da formação docente, desde a criação de escolas específicas para professores primários que datam do século XIX, perpassando pelas Escolas Normais até o conceito de formação continuada comum nos dias atuais.

Ao observar as primeiras propostas formativas, destinada aos professores que lecionavam na alfabetização, pude visualizar algumas características comuns à formação docente continuada desde seu início, no Brasil, que visavam o treino profissional, como a observação, a experimentação, a prática de métodos e processos de ensino, prevalecendo assim, o modelo formativo pedagógico-didático. Com o passar dos anos, mediante aos contextos políticos e históricos, os processos formativos foram sendo transformados, atualizados e, novas perspectivas incorporadas à formação de professores primários, como fundamentações advindas da Psicologia, Filosofia e da Didática e, posteriormente, a concepção formativa desenvolvida por Shön, que direciona, atualmente, a maioria dos currículos de formação de professores, incluindo o programa do PNAIC, com a abordagem do professor reflexivo.

A análise do contexto político, por meio das reformas educacionais no Brasil, a partir da década de 1990, permitiu-me compreender que a concepção de Educação possui bases fundamentadas sobre os mesmos pressupostos políticos, ideológicos e epistemológicos que configuram o ideário educacional contemporâneo (MAZZEU, 2008). Num projeto político de

qualificação do trabalhador por meio de conhecimentos técnicos e procedimentais, onde o mercado do trabalho teria preponderante influência sobre o projeto educacional e o campo de formação de professores. Assim como os compromissos assumidos pelo governo, subserviente à economia mundial, as propostas normativas e documentos oficiais balizam os programas formativos do professor alfabetizador nos últimos anos. Geralmente, estes pautados, em teorias do professor reflexivo e da pedagogia das competências.

Entretanto, dando voz aos professores alfabetizadores, contemplando suas percepções sobre o PNAIC, os entrevistados demonstraram preocupação em relação à formação continuada e seu desenvolvimento profissional, mesmo porque, em sua maioria, procuram se especializar na área em que atuam, por meio de cursos de pós-graduação (*lato sensu*) com recursos e iniciativas próprias.

Os professores também vêm na formação continuada uma proposta de atualização ou de caráter suplementar a formação inicial, frente às mudanças no mundo do trabalho, em consonância com os ideários políticos apresentados nos documentos e legislações oficiais. Ao examinar a legislação educacional vigente que rege a formação continuada, é possível compreender que a principal finalidade da profissionalização desse professor, não seria apenas a pretensão de qualificá-los, mas de moldá-los sugerindo-lhes o modo de pensar, de agir, postura, conhecimento, valores, formas de ver, de estar e de pensar o mundo. Analisando os pressupostos que fundamentam o PNAIC, observei que este panorama, permanece com características semelhantes pautadas na reflexividade e na experimentação de metodologias e processos educativos, tidos como práticas exitosas pelo Programa, em busca de uma padronização e controle.

Contudo, entrevistados consideram a formação oferecida pelo PNAIC positiva e orientadora da prática pedagógica. Entretanto, pontuam que suas participações no programa formativo, foram por cumprimento de atividades, relatórios e avaliações pré-estabelecidas. Ademais, a participação dos depoentes na construção da proposta formativa, os professores relatam não terem abertura para isso e, muitos, declararam não se sentirem preparados para tal. Assim, fica claro que, apesar da proposta conceber o protagonismo e o engajamento do professor como premissa do Programa, há uma realidade distinta e destacada na fala dos professores aos descreverem o Programa.

A responsabilização dos professores, frente ao desempenho dos alunos, apresenta-se como um ponto a ser exposto, pois o PNAIC nasceu regido pelos índices de alfabetização registrados em âmbito nacional segundo médias de avaliações externas (IDEB, PISA) e propõe em seu escopo novas avaliações a partir do PNAIC, a ANA, visando à aferição de possíveis resultados da formação oferecida e dos materiais disponibilizados pelo MEC

refletida no processo de ensino e aprendizagem. Sugere a superação de uma problemática não atual, mas construída historicamente, a alfabetização, única e exclusivamente pela capacitação profissionalizante, conforme padrões estabelecidos, dos professores alfabetizadores.

Os entrevistados ao serem questionados sobre os reflexos da formação do PNAIC, em suas práticas em sala de aula, destacam mudanças pontuais, como a inclusão de novas situações didáticas no ensino da leitura, de produção de texto e a utilização de jogos e materiais do Programa. Pude perceber regendo as falas dos professores, o discurso da proposta formativa do PNAIC.

Enfim, trata-se de uma política de formação que se encontra diretamente ancorada em como o sistema nacional concebe a função social da escola, sendo o professor a pessoa a quem é atribuída a autoridade institucional para dar cumprimento a ela (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 35) A prerrogativa do PNAIC, em que as concepções, metodologias, atitudes, o que se entende como e o que deve ser ensinado e aprendido sobre alfabetização, sobre formação de professores e sobre o processo educativo e a escola está exposta na base da política de regulação da profissão docente. Impõe-se, por meio do oferecimento da formação e de um currículo, a forma de fazer, de que forma fazer, que habilidades e saberes são mais adequados, quais as reflexões e construções podem ser realizadas.

Como alerta Shiroma e Evangelhista,

As providências concretas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério envolvem sua formação e sua atuação profissional. Ou seja, a reforma dos anos de 1990, e seu prosseguimento no novo século, atingiu todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, lócus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão. (2007, p. 537)

Acredito em outra possibilidade que

(...) assume a perspectiva de considerá-los em sua capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Considera, assim, que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Dessa forma, os professores contribuem para a criação, o desenvolvimento e a transformação nos processos de gestão, nos currículos, na dinâmica organizacional, nos projetos educacionais e em outras formas de trabalho pedagógico. Por esse raciocínio, reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam a escola na direção da qualidade social. Em consequência, valorizar o trabalho docente

significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente. (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 260-261).

Pensar em formação de professores, em especial, daquele que é o responsável pela alfabetização, é sobrepor o modelo consolidado historicamente de que a formação desse professor é definida pelo ato de ensinar a ensinar, buscando convencê-lo da importância e da cientificidade das novas propostas, na esperança de que tais ações reverberem positivamente em práticas de sala de aula e alcancem os resultados (MORTATTI, 2008).

É romper com concepções que delimitam a atuação docente como atividade técnica, com o objetivo de prover os alunos de estratégias para alcançar o sucesso em testes padronizados; a formação docente como processo de aprender a aplicar e a treinar; e o professor como executor de políticas públicas e metas globais para a alfabetização (MORTATTI, 2013).

REFERÊNCIAS

ALFERES, M. A. *Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento*. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

ANDRÉ, M. E. A. - *Técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa: oposição ou convergência?* Cadernos CERU, (3): 161-65, 1991.

ANDRIOLI, Antonio Inácio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. In: *Revista Espaço Acadêmico*. Ano II, nº. 13, jun/2002. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/013/13andrioli.htm> Acessado em: 19/04/16.

ANES, R. R. M. As concepções de professor e suas influências para o processo de formação docente: uma análise crítica sobre as teorias. *Teoria e Prática da Educação*, v. 16, n. 3, p. 91-104, 2013.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 10. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2005.

ARAÚJO, I. A. *Textos, contextos e intertextos do trabalho pedagógico do (a) professor (a) – mediador (a) no curso PIE/FE-UNB*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ARAÚJO, C. M.; ARAÚJO, E. M; SILVA, R. D. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. *Cadernos Cedes*, v. 35, n. 95, 2015.

AZEVEDO, J M. L de. *A educação como política pública*. Autores Associados, 1997.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação. *Referenciais para a Formação de professores*. Fundamental. Brasília: MEC, SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* Brasília, DF: MEC, CNE/CEB, 13 jul. 2010. p. 1-18. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. acesso em 28/04/2016

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

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

_____. Ministério da Educação. *Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa*. Brasília: MEC, 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CHAER, G. DINIZ, R. R. P., RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. Ed. Ática: São Paulo, 2000.

CHIZZOTTO, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DAVIS C, NUNES M, ALMEIDA P.A. *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. Relatório de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2011.

DI GIORGI, A. G. et al. *Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico - reflexivos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J.E. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a. Disponível em: <http://trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=10>

_____. A epistemologia na experiência de formação de professores: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, vol. 2, n. 2, jan./jul. 2010b.

DOURADO, L. F.. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. *Editorial*. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 961-966, set./dez. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400001&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

FALSARELLA, A. M. *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERRARO A. R. Alfabetização no Brasil: Problema mal Compreendido, problema mal resolvido. In MORTATTI, MRL; FRADE, I.C.A.S. (orgs). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Ed. UNESP. p. 65-90. 2014

FIGUEIREDO, M. Z. A.; CHIARI, B. M. ; GOULART, B. N. G. (2013). *Discurso do Sujeito Coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa qualiquantitativa*. Revista Distúrbios da Comunicação. Vol. 25. nº 1, 2013. <http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/14931>

FREITAS, H.C.L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1.095-1.124, dez. 2003.

- _____. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, ago. 2002.
- _____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan.-abr. 2008.
- GATTI, B.; BARRETO, E.S.S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999
- HÖFLING, E de M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.
- IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE A. M. C. Pesquisa qualitativa levada a sério. São Paulo, 2003. Disponível em: < http://hygeia.fsp.usp.br/~flefevre/Discurso_o_que_e.htm >. Data de acesso: 10/08/2016
- LENOIR, Yves. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1299-1325, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a11v2797>. Acesso em: 31 de maio de 2016.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, E. P. U. , 1986.
- LUCIO, E. O. O Pacto Nacional pelos direitos do professor alfabetizador: por uma política de responsabilidade e uma docência de responsividade. *Revista Práticas de Linguagem*. v. 3, n. 1, p. 112-118, jan./ jun. 2013
- MACIEL, F. I. P. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. In MORTATTI, MRL; FRADE, I. C. A. S. (orgs). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Ed. UNESP. p. 109-129. 2014
- MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. In: *Didática*: São Paulo, v. 26/27, p. 149- 158. 1990/1991.
- _____. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, A pesquisa qualitativa em debate. *Anais...* Bauru: SIPEQ, 2004. 1 CD.
- MARCONI, M. de A., LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia da pesquisa*. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- _____. *Técnicas de pesquisa*. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MAZZEU, L. T. B. *Formação continuada de professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.
- MILITÃO, A. N. ; LEITE, Y. U. F. *A historicidade do conceito de formação continuada: uma análise da visão de Paulo Freire*. Disponível em <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA>

[%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/A%20HISTORICIDADE%20DO%20CONCEITO%20DE%20FORMACAO%20CONTINUADA.pdf](#)

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MONTEIRO, F. I. *Professor alfabetizador: identidades, discursos e formação continuada*. 2014, 136 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

MOREIRA, J.A.S; SAITO, H.I.T. Da erradicação do analfabetismo ao compromisso de alfabetizar na idade certa: rumo a uma política nacional para alfabetização escolar?. *Teoria e Prática da Educação*, v. 16, n. 3, p. 55-64, 2013.

MORTATTI, M. do R. L. Notas para uma história de formação do alfabetizador no Brasil. *Revista bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 89, n. 223, p. 467-476, set./dez. 2008.

_____. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. *Cadernos Cedex*, v. 33, n. 89, p. 15-34, 2013.

NÓVOA, A. Formação de Professores e profissão docente. In: Nóvoa (org) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, p. 13-33, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>

OLIVEIRA, C.C. *A formação superior de professores através de mídias interativas*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP. Campinas, SP, 2005.

PÁDUA, E. M. M. de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 16. ed. Campinas: Papirus, 2004.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, Sema Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CAMPOS, M.R.; LARA, D.R. Formação docente na América Latina e no Caribe. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

ROSSI, F.; HUNGER, D. O cenário global e as implicações para a formação continuada de professores. *Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 23, n.42/ p. 72-89/ Jan-Abr. 2013*.

ROLKOUSKI, E. Políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil: um problema de concepção, escala ou implementação? XI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: RETROSPECTIVAS E PERSPECTIVAS. *Anais...* Curitiba: de 18 a 21 de junho de 2013.

SAVIANI, D. “Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação”. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D. *Trabalho, Capitalismo e Educação*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2002, p. 13-24. Disponível em

https://books.google.com.br/books?id=6h6ZkafMyZUC&pg=PA13&lpg=PA13&dq=capitalismo,+do+mundo+do+trabalho+e+da+educa%C3%A7%C3%A3o%E2%80%9D.&source=bl&ots=B4sptZpkhf&sig=WKAVJc933NnqqMGtzyQb6blqtY&hl=pt-BR&sa=X&ved=0CCgQ6AEwAWoVChMliJiZko_HyAIVyY-QCh20uAey#v=onepage&q=capitalismo%2C%20do%20mundo%20do%20trabalho%20e%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%E2%80%9D.&f=false

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, K.A.C.P.C. da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *Linhas Críticas*. Brasília, v. 17, n. 32, 2011.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. *Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 81-98, 2003.

_____. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v.22, n.02, p.525-545, 2004.

_____. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

SOUZA, E. E. P. de. *A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC)* / Elaine Eliane Peres de Souza; orientador, Patrícia Laura Torriglia; coorientador, Lilane Maria de Moura Chagas. - Florianópolis, SC, 2014. 358 p

TARDIF, M. *Os saberes docentes e a formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TONIN, F. B. Relatos de alfabetização: memórias, reflexão e ação. In. X ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DE HISTÓRIA ORAL, “EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES: VIOLÊNCIAS, DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS”. *Anais...* Campinas, UNICAMP, set. 2013. Disponível em http://www.sudeste2013.historiaoral.org.br/resources/anais/4/1372624116_ARQUIVO_MemoriasAlfabetizacaoPacto.pdf, acesso em 19/10/2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A: CARTA APRESENTADA AOS PROFESSORES ALFABETIZADORES PARA A PARTICIPAÇÃO NO QUESTIONÁRIO:

Carta de apresentação da pesquisa aos professores participantes.

Prezado(a) professor(a):

Como aluna regularmente matriculada no **Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba** (PPGEEd - UFSCar), em nível de mestrado, sob a orientação do Prof. Dr. Fabricio do Nascimento, eu, Samara Elyza Macedo de Araújo, desenvolvo uma pesquisa de caráter qualitativo, que tem por finalidade *conhecer como os professores alfabetizadores percebem a formação oferecida no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*,

Num primeiro momento contei com sua colaboração no preenchimento de um questionário para o andamento da pesquisa. Contudo, para que a pesquisa seja mais aprofundada e para formulação de novos dados, entendendo que sua participação é muito importante nesse processo e contribuirá grandemente com realização da pesquisa, gostaria de convidá-lo a participar de uma entrevista. Esta poderá ser marcada no horário que tem disponível, em local que preferir, ou mesmo por skype.

Saliento que, todas as informações fornecidas nesta entrevista serão consideradas estritamente confidenciais, sigilosas e os dados reservados para uso exclusivo da pesquisa. Caso seja de seu interesse, os resultados da pesquisa estarão à sua disposição após a conclusão do trabalho.

Agradeço a atenção e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Cordialmente:

Samara Elyza Macedo de Araújo

APÊNDICE B: Questionário apresentado aos professores alfabetizadores

QUESTIONÁRIO

1. Nome:

2. Há quanto tempo você leciona?

3. Em que tipos de escolas você já lecionou?

() pública municipal

() pública estadual

() privada

() outra Qual? _____

4. Como é a escola em que leciona atualmente? Você a considera uma boa escola? Por que?

5. Como é o bairro em que se localiza esta escola?

6. Como são os alunos desta escola?

7. Qual é a sua formação profissional?

Graduação:

Pós-graduação:

Aperfeiçoamento:

8. Na área de alfabetização, além do PNAIC, você já participou de outros cursos ou programas de formação? Quais?

9. A formação oferecida pelo PNAIC tem contribuído com sua prática em sala de aula? Por que?

APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM OS PROFESSORES ALFABETIZADORES

1. Como se deu seu ingresso no Programa de formação PNAIC?
2. Como você analisa a formação que você recebeu através do programa de formação do PNAIC?
3. Que tipos de atividades eram desenvolvidos nos encontros de formação?
4. Como se deu sua participação nas atividades que eram realizadas na formação?
5. Essas atividades contribuíram para a sua formação profissional?
6. As atividades contribuíram para sua atuação em sala de aula?
7. Você percebe diferença entre antes e depois da formação oferecida pelo PNAIC? Você acha que suas aulas sofreram alguma modificação? Eu queria que você que descrevesse se houveram em Língua Portuguesa e em Matemática:
8. Descreve pra mim uma aula que você ministrou aos seus alunos após participar do PNAIC que você considera que foi bem sucedida?
9. Se você tivesse oportunidade você gostaria de participar do planejamento das atividades de formação desenvolvidas no PNAIC?
10. Se você participasse desse planejamento ou mesmo do desenvolvimento dessas atividades você modificaria alguma coisa? O quê e por quê?
11. Você acredita que ser necessário um programa de formação continuada específico de alfabetização como foi o PNAIC para sua atuação em sala de aula?
12. Para você qual seria o melhor modelo de formação continuada para professores alfabetizadores?
13. Qual a importância da formação oferecida pelo PNAIC ?

ANEXOS

ANEXO A: EDITAL DE ESCOLHA DOS ORIENTADORES DE ESTUDOS PARA A FORMAÇÃO DO PNAIC NO MUNICÍPIO DE VOTORANTIM.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

EDITAL N.º 068/2012 - SEED

PROCESSO SELETIVO N.º 002/2012

Dispõe sobre a abertura de inscrições ao Processo Seletivo para o preenchimento de vagas para Orientadores de Estudos, objeto de adesão ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, firmado entre a Prefeitura Municipal de Votorantim, através da Secretaria Municipal de Educação e o Ministério de Educação (MEC), considerando a Portaria MEC nº 867 de 4 de julho de 2012. A PREFEITURA MUNICIPAL DE VOTORANTIM, através da Secretaria Municipal de Educação, torna público o Processo Seletivo para preenchimento de vagas para Orientadores de Estudo, que atuarão na formação de professores alfabetizadores do 1º ao 3º ano da Rede Municipal de Ensino, em conformidade com as Diretrizes do PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa).

1 - Das disposições preliminares:

1.1 - O processo seletivo de que trata este Edital será realizado com a finalidade de selecionar e classificar os interessados em atuar como Orientadores de Estudo na Formação Continuada de professores alfabetizadores;

1.2 - Os Orientadores de Estudo serão escolhidos entre os próprios professores pertencentes ao quadro efetivo da rede municipal;

1.3 - Os Orientadores de Estudo selecionados atuarão durante o ano de 2013 no curso de formação docente com ênfase em linguagem, podendo ser reconduzidos por mais um ano (2014), no curso com ênfase nos conteúdos voltados para compreensão dos números e da matemática.

1.4 - O Orientador de Estudo deverá ministrar o Curso de Formação, acompanhar a prática dos Professores alfabetizadores cursistas, avaliar a frequência e participação destes, manter registro de atividades dos professores alfabetizadores cursistas junto aos educandos e apresentar relatórios pedagógicos e gerenciais das atividades referentes à formação dos alfabetizadores cursistas.

2 - Das funções:

2.1 - O número de vagas será indicado pelo Ministério da Educação, de acordo com o número de professores alfabetizadores inscritos para os cursos de formação continuada.

2.2 - Os Orientadores de Estudo receberão uma formação específica da rede de Universidades Públicas (Federais e/ou Estaduais).

2.3 - Entre dezembro de 2012 e janeiro de 2013 será realizada uma formação inicial de 40 horas e, ao longo de 2013, serão realizados outros encontros de formação.

2.4 - O curso terá duração de 200 horas, certificado pelas Universidades responsáveis;

2.5 - Cada Orientador de Estudo terá uma turma formada por 25 professores alfabetizadores de um mesmo ano. Caso o número de professores alfabetizadores de um ano seja insuficiente para formar uma turma, poderão ser organizadas turmas mistas (professores do 1º, 2º e 3º ano).

2.6 Será paga aos Orientadores de Estudo uma bolsa mensal no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais), pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), através do Sistema Geral de Bolsas (SGB);

2.7 Para atuar como Orientador de Estudos o professor não será afastado da sala de aula.

3 - Das inscrições:

3.1 - O candidato a Orientador de Estudo deverá:

3.1.1 - Ser professor efetivo na Rede Municipal de Ensino de Votorantim;

3.1.2 - Ter formação em Licenciatura ou Pedagogia;

3.1.3 - Atuar nos anos iniciais de Ensino Fundamental há, no mínimo, três anos;

3.1.4 - Não receber simultaneamente bolsas de outros programas de formação;

3.1.5 - Ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e acompanhar a prática pedagógica de seus professores.

3.2 - As inscrições serão feitas na Secretaria de Educação Municipal

Data: 28, 29 e 30 de outubro de 2012.

Horário: 9h00 às 16h00.

Endereço: Secretaria Municipal de Educação - Av. Santo Antonio, 562, Barra Funda - Votorantim - SP.

3.3 - No ato da inscrição, o candidato deverá, obrigatoriamente:

3.3.1 - preencher Ficha de Inscrição;

3.3.2 - entregar "Curriculum Vitae" com documentação comprobatória anexada conforme exigência do item 3.1.

3.4 - Não poderá participar do Processo Seletivo o candidato que estiver com a documentação incompleta.

3.5 A qualquer tempo poder-se-á anular a inscrição do candidato, desde que verificadas falsidades de declarações ou irregularidades na documentação apresentada.

4 - Do processo seletivo simplificado:

4.1.1 - A seleção de caráter classificatório compreenderá análise de "Curriculum Vitae", da documentação anexada e entrevista;

4.1.2 - A Entrevista, de caráter classificatório, será realizada pela Comissão formada pela equipe de supervisão da SEED, em seguinte conformidade, sob a presidência do primeiro e observados os critérios descritos no anexo II deste Edital:

- MARIANA CRISTINA PARRI RIBEIRO;

- DORISNEY COSTA RODRIGUES;

- ELCIO MÁRIO PINTO;

- GISELLE FREITAS XAVIER;

- MARIA CLARA COIMBRA GARCIA;

- TIAGO ANTONIO DE ARAUJO.

4.1.3 - Os candidatos deverão apresentar-se para a entrevista em local, data e horários descritos no Anexo III deste Edital;

4.1.4 - Os candidatos devem comparecer ao local de realização da Entrevista com antecedência mínima de 30 minutos, portando o documento de identificação e o Comprovante de Inscrição. Não será admitido atraso na apresentação para a Entrevista;

4.1.5 - Não haverá segunda chamada para a realização da Entrevista. O não comparecimento do candidato implicará a eliminação automática do mesmo;

4.1.6 - Será atribuída a todos os candidatos desta etapa, pontuação conforme desempenho na Entrevista, de acordo com os critérios a serem avaliados, constantes no Anexo II deste Edital.

5 - Da classificação:

5.1 - Publicação da Seleção e Convocação para entrevista

- Data: 09 de novembro de 2012.

- Horário: 9h00.

- Local: Secretaria Municipal de Educação - Av. Santo Antonio, 562 - Barra Funda - Votorantim - SP.

6 - Recursos da classificação:

- Data: 09 e 12 de novembro de 2012.

- Horário das 9h00 às 16h00.

- Local: Secretaria Municipal de Educação - Av. Santo Antonio, 562 - Barra Funda - Votorantim - SP.

7 - Resultado e convocação para atribuição:

- Data: 13 de novembro de 2012.

- Horário: 9h00.

- Local: Secretaria Municipal de Educação - Av. Santo Antonio, 562 - Barra Funda - Votorantim - SP.

8 - Para que chegue ao conhecimento de todos e ninguém possa alegar ignorância, é expedido o presente edital, que fica à disposição no local das inscrições, e ainda publicado no JORNAL OFICIAL DO MUNICIPIO DE VOTORANTIM, bem como afixa em local de costume.

9 - Da Seleção:

A classificação dos inscritos será realizada por meio de uma comissão prevista no item 4.1.1, que irá seguir os critérios:

Pós -Graduação Latu sensu na área de Alfabetização	3,0 pontos (máximo 3,0 pontos)
Pós -Graduação Latu sensu relacionada à Educação	1,0 para cada curso (máximo de 3,0 pontos)
Entrevista (caráter classificatório)	Avaliação da habilidade didática dos candidatos
Experiência: tutor/formador	2,0 pontos (máximo 2 pontos)

Votorantim, 24 de outubro de 2012.
CARLOS AUGUSTO PIVETTA
PREFEITO MUNICIPAL

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA**

RELATÓRIO DO ORIENTADOR DE ESTUDO

UNIDADE 1

**ANO 2 – CURRÍCULO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:
CONSOLIDAÇÃO E MONITORAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO
E DE APRENDIZAGEM**

Orientador: Samara Elyza Macedo de Araújo

Turma: 5

Formadora:

Polo: UNESP Itapeva

Votorantim

2013

Iniciamos, contemplando primeiramente a estrutura do Pacto, elencando assim os princípios que o norteiam. Os professores nesse primeiro momento apresentaram muitas dúvidas e expectativas em relação ao programa. Na sequência, o contrato didático, como elemento subsidiador das práticas formativas, foi apresentado e discutido com os professores.

Prosseguindo, os objetivos da unidade foram apresentados:

- ✓ Levantar, socializar, conhecer diferentes práticas formativas para desenvolver nas unidades de formação.
- ✓ Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;
- ✓ Construir coletivamente o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização.
- ✓ Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a definição de direitos de aprendizagem e de desenvolvimento nas áreas da leitura e da escrita;
- ✓ Compreender a importância da avaliação no ciclo da alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;

Acompanhando uma turma de 2º ano, a unidade 1, “Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem”, que compreende carga horária de 12h, foi subdividida em três encontros de 4 horas.

Em cada encontro, foram abordados diferentes conteúdos que permeavam a temática proposta nos cadernos de formação, especificamente sobre a temática do currículo no ciclo de alfabetização pautado na perspectiva do letramento:

- ✓ Currículo no ciclo de alfabetização;
- ✓ As concepções de currículo;
- ✓ A complexidade da aprendizagem do sistema de escrita alfabética:
ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita
- ✓ Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa;
- ✓ Alfabetização e letramento
- ✓ Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo Ensino e Aprendizagem das crianças

Além de contemplar outros conteúdos, como: concepções de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização e a inclusão como princípio fundamental do processo educativo.

1º Encontro:

O primeiro encontro, realizado em 23/04/13, iniciou-se por meio de uma dinâmica de apresentação. Solicitei que os professores alfabetizadores, em duplas, conversassem pontuando aspectos como nome, escola onde lecionam, preferências pessoais ou curiosidades que gostariam de compartilhar. Em seguida, cada dupla deveria se apresentar à turma, mas um apresentando o outro. Os professores mostraram-se bem receptivos e participativos.

Em seguida, oralmente, realizamos um levantamento das expectativas que a turma apresentava em relação ao PNAIC. Nesse momento, foram apresentadas as propostas previstas pelo Pacto, sua estrutura, dinâmica e ações, além de dúvidas pertinentes quanto aos materiais, organização do curso de formação, certificação, bolsa, etc.

Prosseguimos, estabelecendo o contrato didático, acordando cronograma, rotinas e combinados referentes ao curso.

Seguindo a pauta do dia, realizamos a leitura deleite do livro “Mania de explicação” de Adriana Falcão.

Apesar da morosidade nos processos de entrega do material do curso, os textos da unidade foram cedidos pela SEED Municipal, permitindo que as sugestões de atividades, pontuadas nos cadernos de formação, fossem contempladas de forma integral. Assim, realizada a leitura compartilhada da seção “Iniciando a conversa”, discutimos sobre a tema proposto – Currículo no ciclo da Alfabetização”. Num primeiro momento, os professores explanaram os conhecimentos que possuíam sobre o tema em debate, ditando-os para que pudesse digitá-los.

Após esse momento, questões foram pontuadas a partir do material, mais especificamente do texto disponibilizado, sobre “O que é currículo? Quais as definições e teorias que o abarcam?” Entre outras.

Conversamos um pouco sobre “Os Direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa”. Os professores demonstraram uma boa receptividade, contudo bastante ansiedade, em relação ao Pacto.

Finalizamos assistindo ao vídeo, motivacional, “Vida: o que fazemos ecoa na eternidade”, disponibilizado em <http://www.youtube.com/watch?v=tl3uG34CmSk>.

2º encontro:

Nesse encontro, realizado em 25/04/13, iniciamos pela leitura deleite “O menino que aprendeu a ver” de Ruth Rocha. Essa leitura tornou-se motivo de discussões produtivas e pertinentes quanto ao conteúdo proposto para o encontro.

Retomando o conteúdo trabalhado no encontro anterior e analisando os Direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa, foi proposta uma análise, em pequenos grupos, de uma atividade contemplada por um livro didático de 2º ano (disponibilizado pelo MEC). Cada grupo

deveria se pautar em apenas um eixo de ensino da Língua Portuguesa, elencando quais Direitos de aprendizagem foram contemplados nas atividades escolhidas pelo grupo. Em seguida, a socialização das análises de cada grupo permitiu discussões pertinentes e acaloradas.

O encontro seguiu por meio da leitura compartilhada do texto de aprofundamento (“A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança”). Assim, destacamos os pontos importantes do texto que foi complementado pelo relato de vivências e experiências dos professores enriquecendo mais a discussão.

Em seguida, escolhemos o texto como sugestão de Leitura, e analisamos os quadros de Perfil e de Acompanhamento de aprendizagem dos alunos que serviriam de base para tarefa de casa. Também, sobre a análise dos direitos de aprendizagem em comparação ao Planejamento Anual de 2º ano.

Ao término do encontro, assistimos ao vídeo “Leitura e produção de textos na Alfabetização”, recomendado pelo material do PNAIC (disponível em www.ufpe.br/ceel). Porém, o som não estava funcionando bem, sendo inviável que todos assistissem com que qualidade e aproveitamento.

3º encontro:

Finalizando a unidade, em 07/05/13, a leitura deleite contemplada foi “João das Letras” de Regina Rennó.

Retomando as tarefas realizadas e o conteúdo do encontro anterior, socializamos individualmente, as conclusões sobre a análise dos Direitos de aprendizagem em comparação com o plano Anual de 2º ano. Esse momento, as proposições evidenciaram que na maioria dos planejamentos analisados pela turma, os direitos era, contemplados porém de forma mais resumida, ou ainda, que a alguns eixos de ensino precisavam discriminar de maneira mais clara as habilidades a serem trabalhadas.

O tema central do encontro abordava sobre avaliação. Assim, iniciei mostrando diversas imagens ambíguas, enfatizando a questão do “olhar do alfabetizador”. A turma animou-se em relação ao tema, relatando diversas experiências sobre avaliação, tanto pessoais quanto à prática como professores.

A discussão foi costurando a leitura compartilhada do texto de aprofundamento sugerido pelo material (“Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças”).

Prosseguindo, complementamos as discussões assistindo ao vídeo “Avaliação em Língua Portuguesa” - parte 1, disponibilizado em <http://www.youtube.com/watch?v=4drEhGNJmJU>.

Em seguida, coletivamente, um esquema foi elaborado destacando as principais diferenças entre os paradigmas de avaliação, abordados no vídeo e no texto - tradicional e formativa.

Destacamos outros pontos relevantes do texto, como avaliação diagnóstica, ratificada pelo vídeo “Diagnóstico na Alfabetização inicial”, disponibilizado em <http://www.youtube.com/watch?v=gOenpfDWPeA>.

Para finalizar a unidade, analisamos a matriz e as questões da Provinha Brasil, pontuando quais direitos de aprendizagem foram exigidos. Assim, também analisamos os exemplos de instrumentos de avaliação contidos no caderno de avaliação do PNAIC. A turma demonstrou bastante interesse, haja vista, que as discussões serviram de subsídio para a prática em sala de aula.

Os conteúdos foram abordados de diferentes maneiras nos encontros: por meio de leituras compartilhadas, leituras e análises em grupos ou coletivas, elaboração de esquema, socializações, relatos de vivências e experiências, levantamento de conhecimentos prévios sobre o assunto.

Em todos os encontros foram utilizados recursos audiovisuais como Datashow, vídeos que abordavam o tema proposto para o encontro. Também, materiais do PNLD (livros didáticos do 2º ano), previamente selecionados, para análise. Os textos, pautas e anexo foram disponibilizados impressos e via e-mail, para que todos pudessem ter acesso ao material do PNAIC.

A avaliação deu-se por meio da participação dos professores, além das atividades propostas em sala e, tarefas para casa solicitadas no segundo encontro.

Em suma, o aproveitamento geral da turma durante a primeira unidade superou as expectativas iniciais. Haja vista, que compreende temas pertinentes à prática dos professores alfabetizadores, entretanto, muitas expectativas e ansiedades permearam esse primeiro momento.

Porém, a turma mostrou-se receptiva a proposta do PNAIC, com algumas ressalvas, implicando questões pontuais tais como concepções e métodos de alfabetização, instrumentos avaliativos presentes no cotidiano escolar, as avaliações externas obrigatórias, entre outras questões voltadas ao ensino de língua portuguesa e suas peculiaridades no ciclo de alfabetização. As dúvidas que foram levantadas, no decorrer dos encontros, ora foram

discutidas e sanadas durante o curso, ora foram debatidas em encontros posteriores, sugeridas como pesquisa para o próximo encontro.

Dificuldades, quanto ao conteúdo, à formação, ao material e muitas outras que encontramos, foram solucionadas junto a Coordenação do PNAIC no município e entre os pares, orientadores, que com a troca de experiências e alinhamentos de discursos proporcionaram grande auxílio.

Apesar de ser cedo para elencar mudanças na prática em sala de aula vistas aos conteúdos trabalhados na unidade, foi possível perceber a reflexão dos professores em relação ao que está sendo trabalhado na escola no que diz respeito ao currículo, às concepções de alfabetização, aos paradigmas de avaliação e seus instrumentos e de que forma são utilizados pelo professor. A reflexão da práxis promove a autoavaliação e conseqüentemente, ainda que paulatina, uma mudança.

Outra questão a ser pontuada é a proposta com os direitos de aprendizagem contemplados pelo PNAIC, distribuídos por eixos de ensino, em Língua Portuguesa. Pontualmente, permitiu um olhar diferenciado para importância do trabalho de cada eixo de ensino no ciclo de alfabetização alcançando o objetivo maior do Pacto: alfabetizar letrando até os 8 anos.