



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MILENE TRAJANO DA SILVA

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
NA ÓTICA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO
MUNICÍPIO DE JUAZEIRINHO/PB (2013-2017)**

Campina Grande/PB
2019

MILENE TRAJANO DA SILVA

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
NA ÓTICA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO
MUNICÍPIO DE JUAZEIRINHO/PB (2013-2017)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva

Campina Grande/PB
2019

S586p

Silva, Milene Trajano da.

O pacto nacional pela alfabetização na idade certa na ótica das professoras alfabetizadoras do município de Juazeirinho/PB (2013-2017) / Milene Trajano da Silva. – Campina Grande, 2020.

179 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2019.

"Orientação: Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva".

Referências.

1. Formação Continuada de Professores. 2. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). 3. Percepções de Professoras Alfabetizadoras. 4. Gestão Educacional. 5. Alfabetização – Juazeirinho – Paraíba – Brasil. I. Silva, Andréia Ferreira da. II. Título.

CDU 377.8(043)

MILENE TRAJANO DA SILVA

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA NA ÓTICA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS
DO MUNICÍPIO DE JUAZEIRINHO/PB (2013-2017)**

Aprovada em: 23/09/2019

BANCA EXAMINADORA

Andréia F. Silva

Prof.^a. Dr.^a. Andréia Ferreira da Silva - PPGEd/UFCG
Orientadora/ Presidente

Melânia Mendonça Rodrigues

Prof.^a. Dr.^a. Melânia Mendonça Rodrigues - PPGEd/UFCG
Examinadora interna

Ângela Cristina Alves Albino

Prof.^a. Dr.^a. Ângela Cristina Alves Albino - UFPB
Examinadora externa

Campina Grande/PB
2019

A minha família, em especial aos meus pais, Euda e Inácio, com todo amor.

A Fabio Lira (*in memoriam*), por ter feito parte da minha história e por isso ter se tornado especial para todo sempre.

A todas as professoras e professores alfabetizadores das escolas públicas desse país, que se dedicam diariamente a um dos trabalhos mais nobres: ensinar gerações a ler e a escrever.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande. Grata pela oportunidade de tantas aprendizagens.

Em especial a minha orientadora, Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva, por ter orientado este trabalho com dedicação, seriedade, compromisso e rigor científico. Agradeço ainda pelas inúmeras aprendizagens e pelo incentivo na árdua caminhada do Mestrado. A ela o meu respeito e admiração!

À Profa. Dra. Melânia Mendonça Rodrigues, por ter participado da banca examinadora como membro interno, pelas valiosas contribuições a esse trabalho. Agradeço ainda por ter me orientado com compromisso e dedicação até abril 2018. Obrigada por tudo!

À Profa. Dra. Ângela Albino, pela disponibilidade de participar da banca examinadora deste trabalho, pela leitura atenta e as valiosas contribuições.

Aos Professores do PPGEd UFCG, Dorivaldo Alves Salustiano, Melânia Mendonça Rodrigues, Antônio Lisboa Leitão de Souza, Andréia Ferreira da Silva, Maria do Socorro Silva, ministrantes das disciplinas cursadas nos dois primeiros semestres do curso de Mestrado (2017.1 e 2017.2). Os diálogos estabelecidos neste momento inicial foram essenciais para a compreensão e análise crítica do objeto desta pesquisa.

A minha mãe Euda e ao meu pai Inácio, por sempre me mostrarem que um dos melhores caminhos a seguir na vida é os dos estudos, da busca do conhecimento. Obrigada, também, por sempre apoiarem minhas decisões, os meus sonhos e por sempre estarem ao meu lado, o que não foi diferente no mestrado. Obrigada por serem meu porto seguro em momentos de deriva. Amo vocês!

A Fabio Lira (*in memoriam*), que não estava mais aqui entre nós durante o meu ingresso no curso de Mestrado, mas enquanto estive nesse plano, sempre foi um grande incentivador da minha vida acadêmica.

A minha irmã Izabelle Trajano, por sempre ter me incentivado a buscar o ingresso em uma pós-graduação, por sempre ouvir as minhas inquietações relacionadas ao curso desta pesquisa.

A minha sobrinha, a pequena Isadora Trajano, por simplesmente existir e se fazer presente em minha vida, principalmente nos momentos de cansaço, ocasionado pelo processo de produção da escrita. Tia buscava a sua companhia e sorriso para recarregar as energias tão necessárias para este trabalho.

Ao meu cunhado e irmão Josenildo Marques pela amizade, incentivo no ingresso deste curso, pelos diálogos acerca desta pesquisa e por ter me auxiliado no deslocamento para a realização de algumas entrevistas no município lócus da pesquisa.

Ao amigo, Taynan Araújo, pelo apoio na caminhada acadêmica. Tenho certeza de que partilhas comigo mais essa conquista alcançada!

À Turma 2 do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG, pelo companheirismo estabelecido na convivência permitida no período do cumprimento das disciplinas. Agradeço de forma especial as colegas: Monique Gomes, Valquíria Vasconcelos, Roseli Queiroz, Laís Salustiano e Eliane Gadelha, pela amizade, companheirismo e cumplicidade de sempre. Com vocês aprendi que a pós-graduação também é lugar de fazer boas amizades. Guardarei vocês comigo sempre em meu coração.

Às Orientadoras de Estudos do Pnaic nos anos 2012, 2013, 2014, Rosa Lúcia dos Santos, do ano de 2015, Lígia Lessa e Elane Cristina, do ano de 2016, Germana Leocardia Ramos e Cássia Valeria e do ano de 2017, Ieda Neves e Girlaide Cristina, por terem concedido informações necessárias para identificar os sujeitos desta pesquisa a partir dos critérios estabelecido na metodologia.

Às dez professoras alfabetizadoras da rede municipal de Juazeirinho/PB que, de forma voluntária, aceitaram participar desta pesquisa, socializando as suas concepções e experiências acerca do Pnaic. A vocês a minha gratidão e respeito.

Por fim, Agradeço a Deus por me conceder o milagre da vida, e por meio desse milagre me proporcionar diuturnamente força e coragem para enfrentar os dias difíceis, como também, saúde e persistência para a escrita desse trabalho.

A todos vocês, o meu muito obrigada!

Precisamos retomar a esperança e a resistência. Um dos efeitos mais dramáticos e desarticuladores de nosso tempo é a desesperança gerada pelas incertezas de um mundo capitalista, disperso no individualismo e na competição. É preciso recuperar a dialética da esperança (SILVA, 2011, p. 30).

RESUMO

Vinculada à linha de pesquisa História, Política e Gestão Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a presente dissertação tem como principal objetivo analisar a formação continuada oferecida pelo Pnaic na ótica das professoras alfabetizadoras do município de Juazeirinho/PB, enfocando as seguintes dimensões: organização do Programa, metodologias adotadas na formação, dificuldades e possíveis contribuições do Programa para a atuação profissional. Para tanto, a investigação examinou a política nacional de formação de professores adotada no Governo Federal, no período de 1995 a 2016; analisou a proposta de formação continuada de professores alfabetizadores do Pnaic; e, finalmente, examinou a compreensão das professoras alfabetizadoras no município de Juazeirinho/PB sobre a formação continuada oferecida no Pnaic. A pesquisa teve como principais aportes teóricos os estudos de Freitas (2002; 2008; 2014), Silva (2004), Pacheco, Moraes e Evangelista (2001), Brzezinski (2008), Rodrigues (2017), Gatti (2008), Facci (2004; 2013), Silva (2011), Oliveira (2012) e Duarte (2011). A investigação foi realizada por meio de estudo bibliográfico, da análise documental e de entrevistas semiestruturadas. As fontes bibliográficas consultadas referem-se ao tema em análise. Os documentos analisados consistiram nas portarias, resoluções, documentos orientadores, caderno de apresentação, manual e caderno de orientações do Programa. A pesquisa constatou que o Pnaic consistiu em uma política com alcance nacional e, dessa forma, promoveu e contribuiu para a formação de praticamente todos os professores alfabetizadores das escolas públicas do Brasil. Foi observado na realidade local que o Pnaic, na ótica das docentes, proporcionou a interação entre as professoras alfabetizadoras e lhes ofereceu propostas de ensino diferenciadas, contribuindo, em certo sentido, para mudanças na prática trabalho docente. Foi percebido que a formação privilegiava uma metodologia que enfatizava a preparação prática e as orientações didáticas em detrimento dos estudos teóricos da área da alfabetização e letramento, entre outros. Foi identificado nos relatos das respondentes que, no geral, as atividades propostas na formação contavam com a aprovação das cursistas, mas, para cumpri-las as professoras tinham que enfrentar sozinhas várias dificuldades, como: o curto espaço de tempo para a preparação, a execução, a avaliação e a elaboração dos relatórios das atividades desenvolvidas em sala de aula; a falta de infraestrutura das escolas e de materiais didático-pedagógicos; e participação das aulas do Pnaic nos sábados. Percebeu-se, ainda, que as atividades do Pnaic contribuíram para a ampliação da responsabilização e da intensificação do trabalho docente, uma vez que para cumprir as orientações do Programa ocorria o aumento de suas responsabilidades e atribuições.

Palavras-Chave: Formação Continuada de Professores. Pnaic. Percepções de Professoras Alfabetizadoras.

RESUMEN

Vinculada a la línea de pesquisa Historia, Política y Gestión Educacional del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Campina Grande (UFCG), la presente disertación tiene como principal objetivo analizar la formación continuada ofrecida por el Pnaic en la visión de las profesoras alfabetizadoras del municipio de Juazeirinho/PB, su enfoque en las siguientes dimensiones: organizaciones del programa, metodologías adoptadas en la formación, dificultades y posibles contribuciones del programa para la actuación profesional. Por lo tanto, la investigación examinó la política nacional de la formación de profesores adoptada en el Gobierno Federal, en el período de 1995 hasta 2016; analizó la propuesta de formación continuada de profesores alfabetizadores del Pnaic; y, finalmente, examinó la comprensión de las profesoras alfabetizadoras del municipio de Juazeirinho/PB sobre la formación continuada ofrecida en el Pnaic. La pesquisa tubo como principales teóricos los estudios de Freitas (2002; 2008; 2014), Silva (2004), Pacheco, Moraes y Evangelista (2001), Brzezinski (2008), Rodrigues (2017), Gatti (2008), Facci (2004; 2013), Silva (2011), Oliveira (2012) y Duarte (2011). La investigación fue realizada por medio de estudio bibliográfico, del análisis documental y de entrevistas semiestructuradas. Las fuentes bibliográficas consultadas refiere-se al tema en análisis. Los documentos analizados consistirán en las pautas, resoluciones, documentos orientadores, cuaderno de presentación, manual y cuaderno de orientaciones del Programa. La pesquisa constató que el Pnaic consistió en una política con alcance nacional y, sin embargo, promovió y contribuyó para la formación de prácticamente todos los profesores alfabetizadores de las escuelas públicas del Brasil. Fue observado en la realidad local que, aunque el Pnaic en la visión de las docentes, proporcionó la interacción entre las profesoras alfabetizadoras y les ofreció propuestas de enseñanza distintas, contribuyendo, en cierto sentido, para cambios en la práctica del trabajo docente. Fue percibido que la formación privilegiaba una metodología que enfatizaba la preparación práctica y las orientaciones didácticas en detrimento de los estudios teóricos del área de la alfabetización y el letramento, entre otros. Fue identificado, en los relatos de las respondientes, que, en general, las actividades propuestas en la formación contaban con la aprobación de las estudiantes del curso, pero para cumplirlas, las profesoras tenían que enfrentar solas varias dificultades, como: el corto espacio de tiempo para la preparación, la ejecución, la evolución y elaboración de los relatos de las actividades desarrolladas en sala de clase; la falta de infraestructura de las escuelas y de materiales didacta-pedagógico; y participación en las salas de clase del Pnaic a los sábados. Percibiese, aún que las actividades del Pnaic construyeron para la ampliación de la responsabilidad y de la intensificación del trabajo docente, una vez que, para cumplir las orientaciones del programa ocurrió un aumento de sus responsabilidades y atribuciones.

Palabras llave: Formación Continuada de Profesores. Pnaic. Percepciones de Profesoras Alfabetizadoras.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Número de municípios que aderiram ao Pnaic e participantes da formação.....	76
Quadro 2. Formação continuada do Pnaic de 2013 a 2017: temas, carga horária e investimentos.....	76
Quadro 3. Formação inicial das professoras alfabetizadoras entrevistadas.....	117
Quadro 4. Formação em pós-graduação das professoras alfabetizadoras entrevistadas.....	118
Quadro 5. Tempo de atuação no magistério e na docência em turmas do ciclo de alfabetização das professoras entrevistadas.....	119
Quadro 6. Anos de participação das entrevistadas no Pnaic.....	122

LISTA DE MAPA

Mapa 1: Localização do município de Juazeirinho/PB.....	32
----------------------------------------------------------------	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura hierárquica da formação do Pnaic no período de 2013 a 2015.....	96
Figura 2: Estrutura hierárquica da formação do Pnaic em 2016 e 2017.....	97

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEd	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIP	Faculdades Integradas de Patos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GESTAR	Gestão da Aprendizagem Escolar
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDMH	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituições de Ensino Superior
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
TALIS	Pesquisa Internacional sobre Ensino Aprendizagem
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Plano Municipal de Educação

PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PRALER	Programa de Apoio a Leitura e Escrita
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TPE	Todos pela Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNAVIDA	Universidade Aberta Vida
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UVA	Universidade Vale do Acaraú
PNME	Programa Novo Mais Educação
SGB	Sistema de Gestão de Bolsa
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	
1.1. Procedimentos metodológicos, justificativa e estrutura do trabalho.....	22
2. METODOLOGIA E LÓCUS DA PESQUISA	27
2.1. Definições e delimitação da pesquisa.....	27
2.2. Município de Juazeirinho/PB: caracterização geral e educacional.....	31
3. AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PERÍODO DE 1995 A 2016: CONTEXTUALIZANDO O PNAIC COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	39
3.1. O Neoliberalismo de Terceira Via e seu projeto para a educação pública.....	39
3.2. A Política de Formação de Professores no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).....	46
3.3. A Política de Formação de Professores da educação básica no governo Lula da Silva (2003-2010).....	54
3.3.1. O PDE como articulador da Política de Formação de Professores nos anos 2000.....	63
3.3.1.1. A Universidade Aberta do Brasil (UAB).....	63
3.3.1.2. O Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência (PIBID).....	65
3.3.1.3. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).....	65
3.4. As políticas de formação de professores no governo Dilma e a instituição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2011 – 2016).....	70
4. O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E A SUA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	75
4.1. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.....	77
4.1.1. As ações do Pacto.....	80
4.1.2. Concepção de alfabetização.....	86
4.2. Formação continuada de professores alfabetizadores: organização, participantes e materiais.....	89
4.2.1. Organização.....	89
4.2.2. Equipe de formação e demais participantes.....	93

4.2.3.	Materiais de formação.....	100
4.3.	Princípios norteadores da proposta de formação de professores do Pnaic.....	104
4.4.	A concepção crítico-emancipadora de formação de professores.....	111
5.	VISÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO MUNICÍPIO DE JUAZEIRINHO/PB SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA PELO PNAIC.....	114
5.1.	O perfil dos sujeitos da pesquisa, formação e atuação profissional.....	114
5.2.	Análise da formação do Pnaic (2013-2017) pelas professoras alfabetizadoras do município de Juazeirinho/PB.....	123
5.2.1.	Organização e metodologia adotada na formação continuada de professores alfabetizadores oferecida pelo Pnaic na ótica das professoras de Juazeirinho/PB.....	123
5.2.2.	Metodologia utilizada na formação oferecida pelo Pnaic.....	124
5.2.2.1.	Temas e conteúdos trabalhados na formação.....	129
5.2.2.2.	Atividades propostas pela formação oferecida pelo Pnaic e execução em sala de aula.....	131
5.2.2.3.	Distribuição e uso dos Cadernos de Formação.....	132
5.2.3.	Contribuições e dificuldades vivenciadas na formação continuada do Pnaic pelas professoras alfabetizadoras de Juazeirinho/PB.....	136
5.2.3.1.	Contribuições do Pnaic: aprendizagens adquiridas pelas docentes alfabetizadoras e atividades propostas para a sala de aula.....	136
5.2.3.2.	Contribuição das atividades da formação oferecida pelo Pnaic.....	137
5.2.3.3.	Dificuldades encontradas pelas docentes alfabetizadoras de Juazeirinho/PB na execução das atividades propostas pelo Pnaic.....	138
5.2.3.4.	Dimensões positivas e negativas da formação do Pnaic apontadas pelas professoras cursistas.....	145
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
	REFERÊNCIAS.....	157
	APÊNDICES.....	169
	Apêndice A. Roteiro de Entrevista com Professoras Alfabetizadoras/Cursistas do Pnaic do Município de Juazeirinho/PB.....	169
	Apêndice B. – Roteiro de Entrevista Professor Alfabetizador.....	172

Apêndice C. – Quadro 1: Relação dos Cadernos de Formação distribuídos pelo MEC.....	174
Apêndice D. – Quadro 2: Participantes do Pnaic e valores das bolsas em 2016.....	176
Apêndice E. – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	177

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa analisa o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), mais especificamente a visão de professoras alfabetizadoras do município de Juazeirinho/PB acerca desse Programa, no que diz respeito às seguintes dimensões: a organização da proposta de formação continuada de docentes; a metodologia adotada no curso; as dificuldades vivenciadas na formação; e as possíveis contribuições da formação para a atuação profissional. O referido programa, com vigência de 2013 a 2017, de alcance nacional, tinha como principal eixo a formação continuada de professores alfabetizadores, visto pelo MEC como um dos principais pilares para o alcance de seu objetivo principal, alfabetizar as crianças até oito anos de idade, ou seja, até o final do ciclo de alfabetização (3º ano do ensino fundamental). O recorte temporal delimitado para o estudo consiste no período de 2013-2017, que se refere ao período de vigência da formação continuada em estudo.

O interesse pelo tema pesquisado emergiu a partir do meu envolvimento profissional como professora alfabetizadora no município de Juazeirinho/PB, nos anos de 2012 a 2016. Em 2012, iniciei minha carreira profissional como professora em uma turma de 3º ano do ensino fundamental, na rede municipal de Juazeirinho/PB. Na ocasião, a turma era bastante numerosa, mas o que mais chamou minha atenção foi o número elevado de crianças que ainda não estavam alfabetizadas nessa etapa da escolarização. Naquele momento, o município não dispunha de nenhuma política educacional local para auxiliar os docentes, o que tornava o enfrentamento da situação ainda mais difícil.

Em 2013, lecionando em uma turma de 5º ano na zona rural, percebi que metade dos alunos ainda não detinham o domínio da leitura e da escrita e aqueles que conseguiam ler e escrever apresentavam dificuldades para interpretar e produzir textos simples. Apesar da referida série não integrar o ciclo de alfabetização, tive que exercer, também, o papel de professora alfabetizadora. Tal realidade era vivenciada, também, por outros professores da zona rural, que compartilhavam as suas dificuldades nos encontros de planejamento bimestral realizados pela Secretaria de Educação do município de Juazeirinho/PB.

No ano de 2014, encontrei realidade bem semelhante na turma do 2º ano do ensino fundamental. Todavia, dessa vez, havia o apoio de uma formação continuada específica para professores alfabetizadores: a formação do Pnaic, oferecida pelo Governo Federal, mediante a adesão da Secretaria Municipal de Educação de Juazeirinho/PB, no ano anterior.

É importante destacar que, no município de Juazeirinho, o Pnaic teve uma aceitação muito boa por parte dos professores alfabetizadores, já que no município não havia iniciativas próprias de formação continuada, a não ser aquelas propostas, anteriormente, pelo Ministério da Educação (MEC).

Os encontros da formação continuada ocorriam, mensalmente, aos sábados, no horário da manhã e, algumas vezes, se estendiam até o turno da tarde. Nesses momentos, reuniam-se todos os professores da rede municipal que lecionavam nas turmas do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e os Orientadores de Estudos, responsáveis por ministrar a formação.

Minha participação na formação do Pnaic, nos anos de 2014, 2015 e 2016, fez emergir reflexões sobre a formação que vinha sendo oferecida. Dessas reflexões surgiram inúmeras interrogações, tais como: uma proposta de formação de professores, que enfatiza propostas didáticas, pode auxiliar na promoção de uma educação de qualidade? Como? Quais são os instrumentos e conteúdos formativos necessários para a melhoria dos processos de alfabetização? Como os professores do ciclo de alfabetização percebem a formação continuada do Pnaic? Quais as contribuições e os limites desta formação, considerando a realidade das escolas municipais de Juazeirinho, bem como as condições para o exercício do trabalho docente?

Tendo em vista as inúmeras interrogações postas, nasceu o desejo de pesquisar a formação continuada oferecida pelo Pnaic, sendo formulada a seguinte questão de pesquisa: como as professoras do ciclo de alfabetização do município de Juazeirinho/PB percebem a formação continuada do Pnaic?

Considerando a importância da formação continuada para o trabalho do professor e para a melhoria da qualidade da educação no país, bem como as atuais políticas de formação continuada do Governo Federal, o presente trabalho tem como **objetivo geral**: analisar a formação continuada oferecida pelo Pnaic, na ótica de professoras alfabetizadoras do município de Juazeirinho/PB.

Para alcançar o objetivo geral, foram definidos os seguintes **objetivos específicos**:

- examinar a política nacional de formação de professores adotada pelo Governo Federal no período de 1995 a 2016;
- analisar a proposta de formação continuada de professores alfabetizadores do Pnaic, no que se refere a organização, funcionamento e pressupostos;

- analisar a compreensão de professoras alfabetizadoras do município de Juazeirinho/PB sobre a formação continuada oferecida pelo Pnaic, no que se refere à organização, metodologias, dificuldades e contribuições do programa para a atuação profissional.

A presente pesquisa está fundamentada nos aportes teóricos de Neves e Martins (2015), que trazem uma análise contextualizada no momento da hegemonia do neoliberalismo de Terceira Via, no estudo das políticas educacionais. Já a análise das políticas de formação docente no país, a partir de 1990, foi realizada mediante os estudos de Freitas (2002; 2008; 2014), Silva (2004), Pacheco, Moraes e Evangelista (2011), Brzezinski (2008), Rodrigues (2017), Gatti (2008), Facci (2004; 2011), Silva (2011), Oliveira (2012), Duarte (2001; 2010), entre outros. Nos estudos sobre o Pnaic foram utilizados os estudos de Leal (2015), Lovato e Maciel (2015), Pires (2016), Costa (2016), Martins (2016) Dickel (2016), Ferreira e Fonseca (2017), Luz (2017), Klein e Guizzo (2017), Santos (2018), Xavier (2018).

O Pnaic foi instituído no Governo da Presidente Dilma Rousseff (PT), por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, do Ministério da Educação. O Pacto consiste em um compromisso formal assumido pelos governos federal, distrital, estaduais e municipais e sociedade visando “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específicos” (BRASIL, 2012a).

Ao aderirem ao Pacto, os entes governamentais comprometeram-se a alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática e a realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental. De acordo com o Pnaic, os estados deveriam apoiar os municípios que tivessem aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012a).

As ações do Pnaic estavam organizadas em quatro eixos de atuação: 1) a promoção da formação continuada com os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos; 2) o oferecimento de materiais didático-pedagógicos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) avaliações sistemáticas; 4) gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012a). Observa-se que esses quatro eixos estão intimamente interconectados. Entretanto, o presente trabalho se detém, de forma mais aprofundada, no Eixo 1, pois parte do princípio de que este é o eixo articulador dos demais, já que visa materializar a concepção de alfabetização que deveria chegar às salas de aula. No entanto, as articulações entre os eixos são apontadas, quando necessário.

No contexto do presente trabalho, é importante destacar que no Brasil, a partir da aprovação da Lei nº 9394/1996, de 21 de dezembro de 1996, que definiu as diretrizes e bases da educação nacional, foram instituídos, pelo Governo Federal, vários programas de formação continuada de professores. A LDB nº 9394/1996 estabeleceu a formação continuada como um dos elementos que compõem a política de valorização dos profissionais da educação escolar, prevendo a garantia do aperfeiçoamento docente, como uma das obrigações do poder público, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim, e estabelecendo, também, período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996a, art. 67).

De acordo com Gatti (2008), a partir dos anos finais da década de 1990, os debates realizados em torno das novas disposições da LDB nº 9394/1996, os esforços para a sua implementação nos três níveis da administração da educação no país, a ampliação das pressões das redes de ensino e de sindicatos de professores, entre outros, impulsionaram a ampliação de iniciativas de formação continuada de professores, a partir da criação de programas das mais variadas naturezas e formatos, a exemplo de programas como os Proformação (1999), Parâmetros em Ação (1999), o Pró-Letramento (2005), PRALER (2003) e o GESTAR II (2004).

De acordo com a ANFOPE, a formação continuada deve ser entendida como uma continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre as ações profissionais e novos meios para aprimorar e desenvolver o trabalho pedagógico. Ela deve ser um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial. Deve ser vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1998).

Nessa mesma perspectiva, Oliveira (2012) propõe que a formação continuada esteja associada ao exercício profissional do magistério, possibilitando a atualização, o aprofundamento, a complementação e a ampliação de conhecimentos profissionais que permitam, ao professor, inclusive, ascender na carreira. Deve também ser capaz de fundamentar o docente para contribuir para o desenvolvimento de projetos político pedagógicos da instituição em que atua.

Para Silva (2011), a formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em anos de curso, nem tão pouco pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva

do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes da e durante a carreira profissional. A autora argumenta a favor da necessidade de um modelo de formação que supere a racionalidade técnica e a epistemologia da prática. A autora defende uma proposta de formação crítico-emancipadora, em que o professor tenha acesso a uma formação baseada no princípio da relação teoria e prática, através da práxis, que considere o professor como um trabalhador docente, que valorize a função docente de “ensinar” e que ofereça a pesquisa como um elemento de formação.

Levando em consideração a visão dos autores destacados, o presente trabalho concorda com a visão crítico-emancipadora da formação de professores, em que o docente tenha acesso a uma formação continuada oferecida pelo Poder Público, que possibilite um processo de construção permanente de conhecimentos, conhecimento teórico e prático na perspectiva da práxis e na qual, em que sejam asseguradas condições materiais e institucionais adequadas para o exercício da profissão docente.

Este trabalho considera ainda o professor como um intelectual e não como um mero executor de práticas. Ao esclarecer o conceito de intelectual no pensamento de Gramsci, Coutinho (2011) pontua que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens ocupam na sociedade a função de intelectuais. O autor esclarece que todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no campo social e político (COUTINHO, 2011).

Coutinho (2011) afirma, ainda, que o intelectual age como tal quando utiliza a sua capacidade dirigente e técnica. Levando em consideração o conceito de intelectual defendido por Gramsci, pode-se dizer que o professor tem na sociedade um papel de intelectual, pois ele tem uma função social e essencial. Nesse sentido, considera-se que a sua formação inicial e continuada (bem como a concepção de formação subjacente dessa formação) será um fator decisivo para formar um professor intelectual e conscientizá-lo sobre esse seu papel na sociedade, lhe direcionando a atuar a favor de um determinado grupo, seja ele o grupo hegemônico ou a classe na qual ele está organicamente ligado, ou seja, a classe popular.

1.1. Procedimentos metodológicos e estrutura do trabalho

No que diz respeito ao percurso metodológico para a realização da presente pesquisa, inicialmente, para uma aproximação do tema, foi realizado um levantamento no Banco de

Dados da CAPES de dissertações e teses que analisam o Pnaic ¹. Foram encontrados nessa base, até o final de julho de 2018, vinte trabalhos que tratavam da formação continuada do Pnaic². Esse levantamento inicial permitiu a identificação de temas mais abordados e tendências na pesquisa da temática.

O levantamento mostrou que o Pnaic, como política nacional, vem sendo alvo de preocupações e de estudos acadêmicos, que examinam várias dimensões do programa. Tendo em vista que a formação continuada é o eixo principal do Pnaic, as pesquisas têm privilegiado a investigação da formação docente. Uma dimensão bastante abordada é o olhar docente sobre o Pnaic e sobre a sua formação continuada, tendo em vista que os professores são um dos pilares dessa política. O próprio MEC afirma, em seus documentos oficiais que deles dependem o sucesso do programa (BRASIL, 2015a). Mas, apesar desse razoável número de achados, entende-se que, ainda, se faz necessária a realização de pesquisas que deem voz a esses agentes da educação. Além disso, sabe-se que é relevante ouvir vozes oriundas de diferentes regiões e localidades, já que elas podem ecoar visões diferenciadas, pois surgem de contextos históricos, sociais e educacionais diferentes e desiguais.

No desenvolvimento da pesquisa, foi realizado amplo levantamento bibliográfico de temáticas relacionadas ao objetivo da pesquisa, políticas de formação de professores no Brasil, iniciativas e modelos de formação continuada de professores, Pnaic em seus diferentes eixos, propostas e desdobramentos na formação e na alfabetização, entre outros. O levantamento foi feito por meio da busca de dissertações, como já mencionado, e em plataformas de periódicos, tais como Educação & Sociedade, Caderno Cedes, Educação e Pesquisa, Revista Brasileira de Educação, dentre outras e de eventos científicos, tais como da ANPEd e a ANFOPE.

A revisão bibliográfica contribuiu para conhecer as discussões e as pesquisas já realizadas sobre o tema, assim como a visão e a compressão sobre o tema. Segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 70), a revisão da bibliografia visa “colocar o pesquisador em contato direto

¹ Para precisar a busca foram usadas as palavras chave “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” ou a sigla “PNAIC”. Nos resultados encontrados foi dada uma maior atenção às produções que tratavam do eixo da formação continuada de professores. Para a verificação das temáticas abordadas nesses trabalhos, foi feita, inicialmente, a leitura do resumo e da introdução. Confirmada a pertinência do tema, o trabalho foi lido na sua totalidade.

² Foram localizados os seguintes trabalhos: Souza (2014), Rosa (2014), Souza (2014), Marinho (2015), Maurício (2015), Lopes (2015), Barros (2015), Santos (2015), Melo (2015), Pires (2016), Martins (2016), Rosa (2016), Gelocha (2016), Machado (2017), Santos (2017), Martins (2017), Correia (2017), Móbilia (2017), Batista (2017) e Xavier (2018).

com tudo o que foi produzido na área em questão” para que o pesquisador reflita criticamente sobre os textos consultados para incluí-los em sua pesquisa.

Conforme Minayo (2008), a revisão bibliográfica auxilia, ainda, no domínio de teorias que fundamentam o caminho do pensamento e da prática teórica, além de construir o plano interpretativo para as indagações da pesquisa, seja para desenvolvê-las, seja para respondê-las, ou para, a partir delas, propor um novo discurso.

A pesquisa foi realizada utilizando-se dos seguintes procedimentos metodológicos: análise de documentos e realização de entrevistas. O estudo da proposta do Pnaic foi desenvolvido por meio do exame dos documentos oficiais disponibilizados no *site*³ do programa. A intenção desse estudo foi compreender, de forma aprofundada e minuciosa, a proposta do programa nacional, que é fruto de uma determinada conjuntura político-econômica brasileira e, mais especificamente, da política educacional e de medidas direcionadas à formação continuada de docentes.

Ao tratar da importância dos documentos de política educacional na pesquisa, Evangelista (2009) explana que documentos oferecem pistas, sinais, vestígios e que compreender o significado histórico dos materiais encontrados é tarefa do sujeito. Nesse sentido, importará, ainda, ao sujeito, compreender sua posição em relação a sua história, à história do seu tema e à história da produção em sua empiria. Para a autora, é papel dos intelectuais, na pesquisa,

encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas do texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história (EVANGELISTA, 2009, p. 7).

Considerando a relevância dos documentos da política educacional apontada por Evangelista (2009), foram analisados na pesquisa os seguintes documentos: i) a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2017, que instituiu o Pnaic, e dispôs sobre as diretrizes, objetivos e ações do Programa no momento de sua instituição; ii) o Documento “Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa”: o Brasil do futuro com o começo que ele merece” (2012) que traz uma apresentação geral do Pnaic e da sua formação continuada; iii) a Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012 que define categorias e parâmetros para o pagamento de bolsa no âmbito do Pnaic; iv) o Documento “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:

³ O *site* do Programa esteve em funcionamento nos anos de vigência do Programa, ou seja, de 2013 a 2017. No término de 2017, o site foi retirado do ar com o fim da vigência do Programa.

formação de Professores no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa” (2012), que apresenta os princípios formativos e as estratégias formativas da proposta de formação continuada v) a Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento das bolsas de estudos para a formação continuada de Professores Alfabetizadores no âmbito do Pnaic; vi) os documentos orientadores do Pnaic, referentes aos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017⁴, por conter as orientações gerais do Programa em cada ano, possibilitando a percepção das continuidades e mudanças da proposta.; e vii) a Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, que dispõe sobre as ações, diretrizes gerais e ações de formação do Pnaic, no âmbito do Programa Novo Mais Educação (PNME), que permite compreender as mudanças ocorridas no Programa após a posse do Presidente Michel Temer.

Também foi analisado o Caderno de Apresentação do Pnaic, do ano de 2015, por conter, de forma sistematizada, a trajetória do Programa nos três primeiros anos de vigência. Tais documentos foram selecionados, não em ordem aleatória, mas compreendendo que se constituem como importantes referências para o entendimento e análise do objeto da pesquisa.

Além da análise documental, outro procedimento utilizado para a coleta de informações sobre o Pnaic foi a realização de entrevistas. Optou-se pela entrevista, pois, conforme Minayo (2008), esse instrumento tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, como também, ela possibilita ao entrevistador uma abordagem de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo. Além disso, explica Minayo (2008), que esta fonte de informações pode oferecer dados primários e secundários. Primários, que são objetos principais da investigação qualitativa, referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. Os secundários dizem respeito aos dados que o pesquisador obtém por meio de outras fontes, como censos, estatísticas, documentos, dentre outros (MINAYO, 2008).

Dentre os vários tipos de entrevistas existentes⁵, optou-se pela entrevista semiestruturada, que é explicada, por Minayo (2008), como um tipo de entrevista que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender somente à indagação formulada.

⁴ No ano de 2013, não foi lançado o Documento Orientador do Pnaic.

⁵ Minayo (2008) apresenta vários tipos de entrevistas, dentre elas: a sondagem de opinião, a entrevista semiestruturada, a entrevista aberta ou em profundidade, a entrevista focalizada e a entrevista projetiva.

Foram entrevistadas 10 professoras alfabetizadoras da rede municipal de Juazeirinho/PB para conhecer a compreensão delas acerca da formação continuada do Pnaic oferecida pelo MEC em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Juazeirinho. Para a escolha das professoras, foi utilizado o critério das docentes que participaram do maior número de anos do programa, no período de sua vigência, 2013 a 2017⁶, recorte temporal da presente pesquisa.

Moreira e Caleffe (2008) chamam a atenção para o momento da seleção dos participantes, tendo em vista que essa seleção deve ser intencional e não aleatória. Devem ser selecionados os participantes que possam melhor conhecer o fenômeno estudado e, por isso, conseqüentemente, serão eles que poderão melhor contribuir para a pesquisa. Levando em consideração os cuidados apontados pelos autores, foi feito o levantamento das professoras alfabetizadoras cursistas, utilizando-se, para tal, das listas de presença na formação continuada nos respectivos anos do programa no município estudado. A análise dessas listas possibilitou a identificação das docentes que, por mais tempo, participaram da formação. Desse modo, foram definidos os sujeitos da pesquisa⁷. Ao serem identificadas, as professoras alfabetizadoras foram contactadas e convidadas a participar voluntariamente da pesquisa. Todas aceitaram colaborar com a investigação.

As entrevistas foram estudadas utilizando o método da análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1977), consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Por essa investigação envolver seres humanos, tornou-se necessária a submissão do projeto de pesquisa ao Conselho de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), através da Plataforma Brasil, com o cumprimento dos cuidados éticos exigidos pela Resolução nº 01, de 12 de abril de 2017, para pesquisas com essa característica. O projeto obteve parecer de aprovação em 28 de setembro de 2018, por meio do Parecer nº 2. 918. 587.

⁶ O último ano do oferecimento da formação do PNAIC foi o de 2017, que, por atraso em sua realização, somente foi concluído em abril de 2018.

⁷ As listas de frequência não estavam à disposição no *site* do MEC, por isso, contou-se com a contribuição de ex-Orientadoras de Estudos que tinham estas informações em seus arquivos pessoais. A Secretaria de Educação Municipal de Educação de Juazeirinho/PB também disponibilizou listas referentes ao ano 2017.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro, esta introdução, que apresenta o objeto de estudo, o contexto em que ele está inserido, o objetivo geral e os objetivos específicos e a forma de organização da dissertação. O segundo intitulado de “Metodologia e lócus da pesquisa”, apresenta em que consiste a análise de conteúdo e as escolhas feitas na presente pesquisa para sua realização, apresenta ainda o município de Juazeirinho/PB, lócus da pesquisa.

O terceiro, intitulado “As políticas de formação de professores do período de 1995 a 2016: contextualizando o Pnaic como proposta de formação continuada”, está dividido em quatro seções e tem como objetivo contextualizar o Pnaic na política de formação docente implantada a partir de 1995, no contexto das reformas do Estado e educacionais, orientadas pelo projeto neoliberal de Terceira Via.

O quarto capítulo, intitulado “ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a sua proposta de formação continuada”, está organizado em quatro seções que apresentam a proposta oficial de formação continuada de professores do Pnaic, sua organização e proposta de funcionamento, bem como os pressupostos que norteiam tal proposta.

O quinto e último capítulo, intitulado “Visão das professoras alfabetizadoras do município de Juazeirinho/PB sobre a formação continuada oferecida pelo Pnaic”, está organizado em duas seções. Expõe o perfil das professoras entrevistadas, bem como a análise da formação oferecida pelo Pnaic, no período de 2013-2017, na ótica das professoras alfabetizadoras do município de Juazeirinho/PB.

A presente dissertação pretende contribuir para a ampliação da discussão acerca do Pnaic, seus limites e contribuições para a formação docente. Também, em um sentido mais amplo, refletir acerca dos modelos de formação continuada voltados para professores da escola pública no país.

2. METODOLOGIA E LÓCUS DA PESQUISA

O presente capítulo apresenta em que consiste a análise de conteúdo e as escolhas feitas na presente pesquisa para sua realização. Apresenta ainda o município de Juazeirinho/PB, lócus da pesquisa, com ênfase nos aspectos educacionais gerais e locais.

2.1. Definições e delimitações da pesquisa

O critério de escolha dos sujeitos da pesquisa consistiu no maior tempo de participação na formação continuada do Pnaic, pois, acreditou-se que estes participantes teriam um maior conhecimento acerca do programa. O período de realização das entrevistas foi de novembro de 2018 a janeiro de 2019. As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade das docentes selecionadas, que de forma voluntária colaboraram com a pesquisa. Uma entrevista ocorreu em uma escola da rede municipal localizada na zona urbana, duas foram realizadas na residência da entrevistadora e sete nas residências das respectivas professoras.

As entrevistas foram orientadas por um roteiro semiestruturado e, com a permissão das entrevistadas, suas falas foram gravadas em áudio e transcritas de forma literal⁸. Posteriormente, foram organizadas em quadros sínteses, contendo em cada um as principais contribuições das dez entrevistas, de acordo com cada questão.

A técnica utilizada para o exame das entrevistas foi a da análise de conteúdo, a partir das orientações de Bardin (1977). De acordo com Gomes (2008), se observada a história da análise de conteúdo, percebe-se que Bardin sistematizou de forma exitosa o método no final da década de 1970, uma vez que a autora expandiu e atualizou a discussão do procedimento, trazendo definições bastante abrangentes acerca do assunto.

Bardin (1977) afirma que a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas, que tem como objetivo a inferência de conhecimentos relativos. Consiste em

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Posto isto, Bardin propõe uma técnica ao pesquisador para que ele analise as comunicações obtidas em sua coleta de dados, a partir de procedimentos sistematizados e

⁸ As falas das entrevistadas foram transcritas exatamente como foram ditas, ou seja, não passaram por nenhuma edição ou adequação. Para marcar o uso da linguagem coloquial foi feito destaque dessas expressões em itálico.

objetivos de descrição de conteúdo das mensagens. Tais métodos permitem que o pesquisador possa chegar a conclusões ou a conhecimentos a partir do que foi comunicado.

De acordo com Bardin (1977), as diferentes fases de análise do conteúdo, organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1º. a **pré-análise**, 2º. a **exploração do material**, 3º. o **tratamento dos resultados**, a **inferência** e a **interpretação**.

A Pré-análise tem por objetivo a organização propriamente dita. É o período de intuições, e tem como propósito tornar operacionais e sistemáticas as ideias iniciais, conduzindo a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas num plano de análise (BARDIN, 1977). Nessa fase, a autora orienta que seja feita uma leitura flutuante, buscando estabelecer um “contato com os documentos a analisar” (BARDIN, 1977, p. 96), conhecer o texto “deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 1977, p. 96). Seguindo essas indicações, foi feita uma leitura flutuante das entrevistas transcritas, buscando-se conhecer o texto e estabelecer as primeiras impressões sobre as falas das professoras alfabetizadoras acerca da formação continuada do Pnaic. Por esse motivo, é proposto que ainda nessa fase seja feita a escolha dos documentos, na qual será realizada a análise. Bardin (1977), chama esses documentos, que irão ser submetidos aos procedimentos analíticos, de *corpus* da pesquisa, direcionando-nos a uma escolha a partir de algumas regras⁹. As entrevistas transcritas e os quadros síntese elaborados, constituíram o *corpus* da nossa pesquisa que foi definido *a priori*.

À vista disso, foi utilizada na pesquisa a regra de homogeneidade, que diz que os dados devem referir-se ao mesmo tema, devendo ser obtidos por técnicas iguais e selecionados por indivíduos semelhantes. De acordo com Bardin (1977, p. 98), essa regra é utilizada principalmente quando “se desejam obter resultados globais ou comparar entre si os resultados individuais”. Desta forma, nossa análise buscou apresentar uma visão global sobre o tema pesquisado: a formação continuada do Pnaic, por meio de entrevistas realizadas com indivíduos semelhantes (as professoras alfabetizadoras do município estudado). Buscando-se, assim, verificar as opiniões individuais de cada sujeito, no intuito de também compará-las.

Outra regra utilizada foi a da pertinência, que diz que os documentos “devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 1977, p. 98). Sendo assim, utilizamos as entrevistas semiestruturadas

⁹ As regras para a escolha dos documentos de análises apontadas por Bardin (1977) são: regra da exaustividade, regra da representatividade, regra da homogeneidade e a regra da pertinência.

por considerá-las pertinentes na busca do conhecimento acerca da compreensão das professoras alfabetizadoras sobre a formação continuada oferecida pelo Pnaic, no município de Juazeirinho/PB.

Realizada a primeira fase, que foi a da pré-análise, partimos para a segunda etapa, a exploração do material. Este é o momento em que os dados brutos são transformados de forma organizada, agregados em unidades, os quais permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo. Esta fase consiste na definição da codificação e das categorias, pois, para Bardin (1977), a codificação é definida como o momento de tratar o material. Ela explica que essa etapa corresponde a uma transformação que concede uma representação do conteúdo.

A codificação corresponde a uma transformação - efectuadas segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto [...] (1977, p. 103).

Para a realização da organização da codificação, três escolhas devem ser realizadas: a escolha das unidades de registro, a escolha da regra de contagem e a escolha das categorias. As unidades de registro, são apresentadas como “unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem sequencial. De acordo com Bardin (1977), as unidades de registro mais utilizadas na análise de conteúdo são: a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento e o documento. A unidade de registro escolhida na pesquisa foi o tema que “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura (BARDIN, 1977, p. 105). A autora indica o tema, inclusive, para estudar as respostas de entrevistas individuais, conforme o excerto abaixo esclarece:

O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo [...] (BARDIN, 1977, p. 106).

A regra de contagem escolhida na codificação das entrevistas, foi a regra da frequência. Segundo Bardin (1977), a importância da unidade de registro aumenta conforme a sua frequência de aparição. Nesse sentido, foi realizado o uso da porcentagem para indicar a recorrência das respostas.

Logo, a codificação dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa foi realizada da seguinte forma: foram atribuídos nomes fictícios a cada sujeito da pesquisa, por se compreender que cada uma entrevistada se constitui como sujeito particular, com especificidades próprias, antecedidas da função que exerce. Desta forma, participaram da entrevista as professoras: Professora Ana, Professora Helena, Professora Marta, Professora Maria, Professora Estela, Professora Marina, Professora Alice, Professora Letícia, Professora Amanda e Professora Cecília.

Bardin (1977) afirma que a partir do momento que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve se reproduzir um sistema de categorias que tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. Por esse motivo, Bardin (1977) define a categorização como sendo uma classificação e elementos constitutivos.

Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1977, p. 117).

Dessa forma, a categorização é entendida como um agrupamento feito, levando em consideração os caracteres comuns dos elementos; ou seja, as unidades de registros, sob um título geral, com vistas a organizar os dados brutos em dados organizados.

O critério de categorização escolhido, para a presente pesquisa, foi o semântico¹⁰, (categorias temáticas) que agrupa várias questões a partir de um tema em comum na mesma categoria. Na elaboração do roteiro de entrevistas, foram estabelecidas duas categorias que foram mantidas no momento da categorização do material de análise. Assim, as categorias centrais do presente estudo consistem em: 1. organização e metodologia adotada na formação continuada de professores alfabetizadores oferecida pelo Pnaic, na ótica das professoras de Juazeirinho/PB; 2. contribuições e dificuldades vivenciadas na formação continuada do Pnaic pelas professoras alfabetizadoras de Juazeirinho/PB.

A Categoria 1, Organização e metodologia adotada na formação continuada de professores alfabetizadores oferecida pelo Pnaic, na ótica das professoras de Juazeirinho/PB,

¹⁰ De acordo com Bardin (1977), os critérios de categorização pode ser: o semântico, o sintático, léxico, com aparelhamento dos sinônimos e expressivo.

foi constituída a partir do agrupamento de afirmações das entrevistadas relativas à metodologia utilizada no curso, temas e conteúdos trabalhados na formação, atividades propostas pela formação para a execução em sala de aula e a distribuição e o uso dos Cadernos de Formação.

A Categoria 2, Contribuições e dificuldades vivenciadas na formação continuada do Pnaic pelas professoras alfabetizadoras de Juazeirinho/PB, foi formulada pelas afirmações dos sujeitos da pesquisa sobre as contribuições do Programa, no que diz respeito às aprendizagens adquiridas pelas docentes alfabetizadoras, as dificuldades encontradas pelas Professoras Alfabetizadoras na execução das atividades proposta pelo Programa e algumas dimensões positivas e negativas da formação do Pnaic apontadas pelas cursistas.

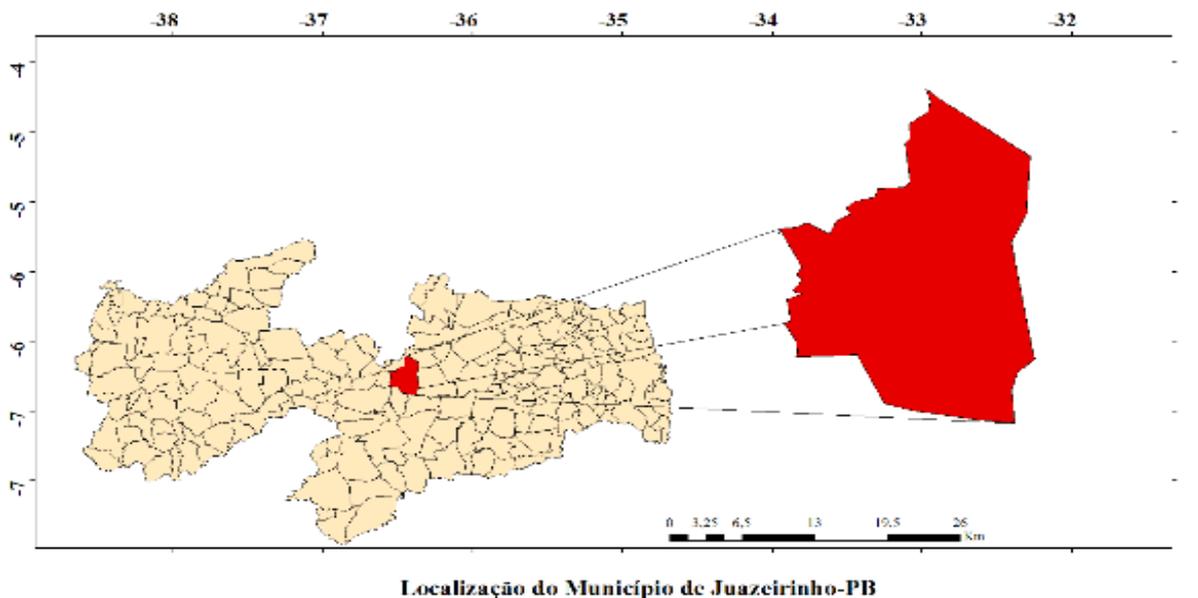
Na última fase da análise, que é a do exame e interpretação dos dados, realizamos operações estatísticas simples, buscando mostrar a frequência em que as respostas foram dadas. Em alguns momentos, para facilitar a compreensão dos dados obtidos também foram utilizados números absolutos. Para realizar a interpretação dos resultados, tomou-se como referência os estudos e reflexões de autores do campo das políticas de formação docente (realizado no capítulo dois da pesquisa), além dos documentos oficiais do Programa estudado.

2.2. Município de Juazeirinho/PB: caracterização geral e educacional

O município de Juazeirinho/PB está localizado na região Norte do estado da Paraíba. No que diz respeito às divisões internas do estado paraibano, Juazeirinho, após a nova regionalização, encontra-se situado na região geográfica intermediária de Campina Grande e na região geográfica imediata também de Campina Grande. Esta nova regionalização foi realizada pelo IBGE em 2017, e substituiu a anterior, na qual o referido município encontrava-se localizado na microrregião do Seridó Oriental e na mesorregião da Borborema (IBGE, 2017).

Limita-se a nordeste com o município de Seridó, a leste com Soledade, ao sul com Gurjão, a sudoeste com Santo André, a oeste com Assunção, e a noroeste com Tenório. Possui dois distritos: Barra e Ipueras. Sua área territorial, de acordo com o IBGE (2010), é de 467,52 km², com uma densidade demográfica de 35,88 hab./km². O Mapa 1 apresenta a localização do referido município no estado da Paraíba.

Mapa 1: Paraíba - localização do município de Juazeirinho



Legenda

- Paraíba
- Município de Juazeirinho

Elaboração: Elânia Daniele Silva Araújo (2019).



Base de Dados: IBGE, 2017
Datum: SIRGAS 2000
Data da Elaboração: 04 Jul 2019

O povoamento deste município se iniciou em 1913 e, conforme dados do Censo do IBGE, de 2010, a população registrada foi de 16.776 habitantes. Destes 9.124 (54,4%) residiam na zona urbana e 7.652 (45,6%) na zona rural. Foi estimado para o ano de 2018, uma população de 18.041 habitantes. Observa-se, dessa forma, que mesmo Juazeirinho apresentando uma “predominância urbana”¹¹ (SILVA; SILVA, 2017), o município possui uma significativa parcela de sua população residindo na zona rural, quase 50%.

De acordo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do município registrado, em 2010, foi de 0,567, o que o situa na faixa de baixo desenvolvimento humano (IDH entre 0,500 e 0,599)¹². Entre os 223 municípios do estado da Paraíba, Juazeirinho ocupou, em 2010, a posição 160°.

Embora o IDHM de Juazeirinho seja considerado baixo, os dados da PNUD apontam que em 2000, o índice era 0,409 e em 2010 marcou 0,567, ou seja, uma taxa de crescimento

¹¹ Os autores Silva e Silva (2017) definem predominância urbana, como sendo uma expressão utilizada para se referir que mais 50% da população reside na zona urbana do município.

¹² O IDH é medido a partir de três dimensões vista pelo PNUD como básicos no desenvolvimento humano: renda, educação e saúde.

percentual de 38,63%. De acordo com a PNUD, no período de 2000 a 2010 o pilar que mais cresceu em termos absoluto foi o da educação, que demonstrou um crescimento de 0,208, seguida por longevidade e por renda (PNUD, 2010).

Segundo Rietveld (2009), a população juazeirinhense sobrevive da agricultura e dos vínculos empregatícios com a esfera municipal e estadual. Silva e Silva (2017) destacam que o comércio local, embora seja de pequeno porte, nos últimos anos, passou por um processo de ampliação, modernização e diversificação, assumindo importância na sobrevivência dos municípios. Também é feita a extração do mineral caulim¹³. De acordo com Silva e Silva (2017), embora esta atividade extrativa não seja muito desenvolvida, confere uma identidade ao município. Além dessas atividades, outras fontes de renda existentes no município consistem nas aposentadorias rurais e nos programas de transferência de renda, a exemplo do Bolsa Família do Governo Federal.

A escolaridade da população adulta, de 18 anos ou mais, no ensino fundamental completo, era de 12,76% em 2000 e passou para 28,06% em 2010. De acordo com a PNUD este dado carrega uma grande inércia em função do peso das gerações mais antigas que tinham uma menor escolaridade. O percentual municipal de 2010 está muito abaixo do percentual observado no estado da Paraíba que é de 54,92%, ou seja, mais da metade da população do estado possui o ensino fundamental completo e no município menos de 30%.

Em 2010, os dados educacionais da população de 25 anos ou mais, eram os seguintes: 33,73% eram analfabetos, 22,41% tinham o ensino fundamental completo, 13,78% possuíam o ensino médio completo e 2,68% possuía o ensino superior. Chama a atenção o percentual de analfabetos por ser o maior se comparado aos demais, superando bastante o percentual nacional, que é de 11,82% (PNUD, 2010).

A rede municipal de ensino, conforme os princípios da Constituição Federal de 1988 e da LDB nº. 9394/1996, oferta a educação básica, gratuita para crianças, através da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Oferta ainda para jovens e adultos a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O ensino está organizado da seguinte forma: o 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental constituem o ciclo de alfabetização. O 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos estão organizados em séries. A organização das três primeiras séries do ensino fundamental em um ciclo de aprendizagem

¹³ O caulim é um mineral argiloso branco, rico em carbonato de cálcio, não inflamável, não tóxico e é a base de extração do cal. É usado na fabricação de papéis especiais que apresentam alto brilho e lisura melhorando a impressão e a escrita. Também é usado na fabricação de cerâmicas porcelanas, cosméticos, material de higiene, plástico, borracha, entre outros (PINHAL, 2009).

foi implantada nas escolas do município no ano de 2013, em conformidade com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre o ensino fundamental de nove anos. A organização em ciclo vincula-se, também, à adesão do município ao Pnaic no ano de 2013.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, a rede municipal de ensino é formada por 16 instituições: uma creche modelo, que atende as crianças de dois a cinco anos, compreendendo a creche e a pré-escola; cinco escolas na zona urbana, que atendem alunos da pré-escola ao quinto ano do ensino fundamental. Apenas uma escola oferece do quinto ao nono ano do ensino fundamental e a modalidade EJA nessa etapa; 10 escolas na zona rural que atendem alunos da pré-escola ao quinto ano do ensino fundamental.

As escolas da zona rural, em sua grande maioria, apresentam uma estrutura física precária, necessitando de reformas, ampliação, construção de bibliotecas, área de lazer, sala de informática, sistema de saneamento básico e acessibilidade para os alunos com alguns tipos de deficiência (JUAZEIRINHO, 2015).

As escolas da zona urbana necessitam de ampliação para atender a demanda dos alunos. As salas de aulas são superlotas, sem ventilação, não há área de lazer, refeitório, auditório e nem estrutura de acessibilidade. Apenas uma escola dispõe de biblioteca, sala de informática e sala de professores (JUAZEIRINHO, 2015).

O número de matrícula referente ao ano de 2018 da rede municipal foi de 3.644 matriculados, sendo 2.871 no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e 773 no ensino infantil (IBGE, 2018). Em relação ao número de docentes atuando da rede municipal da educação de Juazeirinho, em 2018, o município possuía 54 docentes no ensino infantil, 163 no ensino fundamental, perfazendo um total de 217 docentes (IBGE, 2018). Relevante destacar que desse total, no ano de 2018, 55¹⁴ docentes atuaram como professores do ciclo de alfabetização.

Com base no Plano de Cargos e Carreira (2011), é estabelecido que os docentes da rede municipal, cumpram uma carga horária de 25 horas, na qual 2/3 devem ser voltadas para atividades de interação com os alunos e 1/3 voltado para atividades educacionais ou pedagógicas (JUAZEIRINHO, 2011). A composição da jornada de trabalho dos docentes está em consonância com a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os professores do magistério público da educação básica. Relevante

¹⁴ O dado que se refere a quantidade de docentes que atuaram como professores alfabetizadores, no ano de 2018, foi fornecido pela equipe da secretaria de educação do município de Juazeirinho.

destacar que na prática os docentes da rede municipal cumprem 20 horas de trabalho na sala de aula, o que excede os 2/3 destinados a atividades com interação com os discentes. Uma vez excedida essa fração do tempo, passa a existir uma sobrecarga de trabalho para o professor, que subtrairá o tempo destinado à sua necessária formação. Além disso, na realidade local os docentes não são remunerados por esse tempo a mais trabalhado.

Além dos docentes, compõe o quadro de profissionais da rede municipal de educação seis monitores de creche, quatro agentes educativos, dois orientadores educacionais, três supervisores escolares e uma assistente social (JUAZEIRINHO, 2015).

De acordo com Plano Municipal de Educação (2015-2025), no município, apenas 2,7% dos docentes não possuem formação inicial em curso superior, equivalendo a cinco professores. 45% dos docentes, que significa 100 professores, possuem pós-graduação em nível de especialização. No ano da elaboração do PME, apenas dois professores da rede municipal possuíam formação a nível de mestrado (JUAZEIRINHO, 2015).

Embora o município estabeleça, no PME (2015-2025), várias estratégias relativas à formação continuada, a rede municipal não dispunha, no período investigado, de nenhuma iniciativa própria de formação continuada. Os docentes participam dessas iniciativas apenas por meio da adesão do município a programas do Governo Federal, como foi o caso do Pnaic, ou do oferecimento de palestras em articulação pontuais com instituições públicas de ensino, ou por meio da contratação de consultorias educacionais.

No que diz respeito ao desempenho no Ideb, as escolas municipais de Juazeirinho atingiram, no ano de 2017, a média 4,4 nos anos iniciais do ensino fundamental e 3,1 nos anos finais do ensino fundamental. Apesar da média dos anos iniciais ter apresentado um pequeno aumento, o município não conseguiu alcançar o desejado pelo MEC, que era de 4,7 pontos. Da mesma forma os anos finais do ensino fundamental, mesmo apresentando uma pequena elevação no índice, ficou abaixo da meta projetada pelo MEC, que era de 3,7. Pelo exposto, as escolas do município estudado estão com resultados do Ideb abaixo das metas estipuladas.

Com relação ao desempenho dos alunos na ANA, no ano de 2016, último ano de realização da referida avaliação externa¹⁵, os resultados obtidos no *site* do INEP indicaram

¹⁵ As escolas da rede municipal do município de Juazeirinho participaram da ANA nos anos de 2013, 2014 e 2016, sendo esse os três anos de aplicação nacional desta avaliação. No ano de 2016, foram submetidos ao teste de Língua Portuguesa 270 alunos e ao teste de Matemática 290 alunos. Os resultados dos testes de aprendizagem realizados são apresentados em uma escala de proficiência, composta por níveis progressivos e cumulativos, da menor para a maior proficiência (BRASIL, 2017d). Para o INEP proficiência é a capacidade de realizar algo, dominar certo assunto e ter aptidão em determinada área de conhecimento.

que o município registrou os seguintes resultados na proficiência em leitura: 40,91% dos estudantes submetidos ao teste encontravam-se no nível um¹⁶, 38,65% estavam no nível dois, 15,28% estavam no nível três e apenas 5,16% demonstraram estar no nível quatro¹⁷, sendo esse último, o nível considerado desejado para a faixa etária. Observa-se nessa sequência de dados que a maior parte das crianças do município, que estavam cursando o terceiro ano do ensino fundamental, apresentavam níveis muito baixos de leitura (BRASIL, 2017d).

Na proficiência da escrita, foram registrados os seguintes resultados: 28,93% dos alunos encontravam-se no nível um, 26,89% estavam no nível dois, 5,93% estavam no nível três, 34,67% estavam no nível quatro e 3,58% estavam no nível cinco, sendo este último o nível de escrita esperado pelo MEC. Os dados mostram que a maior parte dos alunos da rede municipal apresentam o nível quatro¹⁸ no aspecto da escrita; porém, é importante destacar que a junção dos níveis um e dois¹⁹, concentra o maior percentual de alunos. O nível cinco²⁰, considerado como o esperado foi apresentado pelo menor percentual de discentes (BRASIL, 2017d).

No que diz respeito a proficiência dos alunos do município, na área da Matemática, observou-se os seguintes números: 43,83% apresentaram o nível um, 34,72% apresentaram o

¹⁶ No nível um do teste de leitura, mensura-se que os estudantes, provavelmente são capazes de ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica, ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas (BRASIL, 2017d).

¹⁷ O teste mensura que os estudantes no nível quatro de leitura, dominam as competências de todos os níveis anteriores e provavelmente ainda são capazes de identificar: pronomes possessivos, pronomes demonstrativos, pronomes indefinidos, pronome pessoal oblíquo e advérbio de lugar em textos. Identificam ainda relação de tempo e os interlocutores de um diálogo em gêneros textuais. Inferem sentido de expressões não usuais em fragmentos de narrativas infantis (BRASIL, 2017d)

¹⁸ A ANA mensura que os estudantes que se enquadram no nível quatro do teste relativo a escrita, escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Com relação a produção de textos, provavelmente os discentes conseguem dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação inicial, central e final, identificando narrador, espaço, tempo e personagens. Articulam as partes de um texto com conectivos, recursos e substituição lexical. Segmentam e escrevem palavras corretamente, embora possa ainda haver desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão (BRASIL, 2017d).

¹⁹ Os alunos que demonstram que estão no nível um do teste de escrita, provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre grafia e som, como também ainda não escrevem as palavras alfabeticamente. Também não escrevem textos ou produzem textos ilegíveis (BRASIL, 2017d). Já no nível dois, os estudantes provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alteração na ordem das letras, como também outros desvios ortográficos. No que diz respeito a produção de textos, os discentes não produzem textos ou escrevem textos ilegíveis (BRASIL, 2017d).

²⁰ No nível cinco de escrita, os estudantes provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Sobre a produção de textos, eles provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação inicial, central e final, considerando o narrador, espaço, tempo e personagens. Articulam as partes dos textos com conectivos, segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão (BRASIL, 2017d).

nível dois, 12,73% apresentaram o nível três e 8,72% apresentaram o nível quatro, sendo este último, o nível considerado desejado. De acordo com o teste realizados, na área do conhecimento matemático, a maioria dos alunos estão no nível um²¹ e a minoria dominam as competências do nível quatro²². Desta forma, observa-se que os discentes apresentam um nível de proficiência bastante baixo também na área do conhecimento matemático (BRASIL, 2017d).

Em cumprimento ao artigo 204 da Constituição Federal e por força da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, o município aprovou o seu Plano Municipal de Educação (2015-2025), em junho de 2015. O Plano é constituído por 20 metas seguidas de estratégias para mudar o quadro educacional municipal em um prazo de 10 anos. O Conselho Municipal de Educação foi criado em novembro de 2017, pela Lei Municipal nº 651/2017, com as funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora. Nesse mesmo ano, ainda no mês de novembro, foi instituído o Fórum Municipal de Educação, pela Portaria nº 259/2017, com a finalidade de acompanhar avaliar as políticas educacionais do âmbito nacional, estadual e municipal, como também acompanhar, avaliar e articular deliberações necessárias ao município.

É relevante destacar que em novembro de 2017, o prefeito constitucional enviou para a Câmara de Vereadores um projeto de lei com o propósito de suspender, por tempo indeterminado, os reajustes das remunerações oriundos das progressões funcionais e licença remunerada de todos os servidores municipais. Esse projeto de lei representava para os docentes um ataque aos direitos assegurados pelo Plano de Cargos e Carreira Municipal. Dentre os direitos suspensos destaca-se o não acréscimo do percentual salarial antes garantido, após o docente concluir um curso de especialização, mestrado e doutorado, a não concessão de licença remunerada mediante a participação em capacitação, formação continuada e para cursos de mestrado e doutorado. A justificativa para a criação desse projeto de lei, consistiu no discurso da crise econômica nacional e do corte de gastos na esfera

²¹ No nível um de proficiência em Matemática, os alunos são capazes de ler horas no relógio digital, ler medidas em instrumentos, associa figuras geométricas a objetos, conta até 20 objetos e representa a contagem por meio de algarismos, realiza leitura de gráficos em colunas, compara espessura de imagens de objetos e identifica a maior quantidade em grupo de até 20 objetos (BRASIL, 2017d).

²² O nível quatro de proficiência em Matemática leva em consideração que os estudantes provavelmente dominam os níveis anteriores e além disso: inferem medidas em instrumentos, realizam leitura das horas no relógio analógico, identificam composição e decomposição de números naturais com até três algarismos, calcula adição e subtração de dois números, de até três algarismos, resolve problemas de adição e subtração de até três algarismos e resolve problemas de multiplicação com números de até dois algarismos (BRASIL, 2017d).

municipal, discurso esse alinhado com o do então presidente Michel Temer. O projeto de lei foi aprovado pelos vereadores, e até o fechamento dessa pesquisa, a Lei nº. 649/2017, de 14 de novembro 2017 continuava em vigência.

A aprovação dessa lei representou na realidade local uma desvalorização da classe docente, uma vez que esses profissionais tiveram os seus salários rebaixados em um contexto em que se busca historicamente por melhorias salariais. Essa lei expressa, ainda que os professores passaram também a não mais serem incentivados a buscar formação continuada como cursos de mestrados e doutorados acadêmicos, já que o município não iria mais dispor de apoio por tempo indeterminado.

3. AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PERÍODO DE 1995 A 2016: CONTEXTUALIZANDO O PNAIC COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

3.1. O neoliberalismo de Terceira Via e seu projeto para a educação pública

A década de 1990 trouxe mudanças diversas para a educação escolar pública e, conseqüentemente, para o campo da política de formação de professores. Vejamos os determinantes históricos, políticos, econômicos e sociais que contribuíram para a efetivação dessas mudanças e que, posteriormente, serviram de bojo para as políticas de formação de professores que se desenvolveram na primeira e segunda décadas dos anos 2000.

O balanço do neoliberalismo, realizado no início dos anos de 1990 revelou que, apesar do Neoliberalismo ter alcançado enorme êxito político e ideológico, as suas principais promessas não haviam sido concretizadas. A revitalização da economia e sua recondução aos patamares atingidos antes da crise de 1970 não foram readquiridos; a economia mundial como um todo, bem como a economia de cada país em particular, continuou apresentando indicadores críticos, não respondendo plenamente à expectativa de desenvolvimento econômico esperada pela classe empresarial. Somado a isso, aprofundaram-se a desigualdade e os problemas de coesão social, comprometendo a legitimidade das forças políticas identificadas com o projeto neoliberal. O padrão de sociabilidade, traduzido pelo individualismo como valor moral radical, não foi capaz de responder às expectativas de seus defensores (MELO *et al.*, 2015, p. 34).

Diante dessas questões econômicas e político-sociais, no início dos anos de 1990, intelectuais de forças ditas progressistas, de diferentes matrizes políticas, se organizaram em âmbito mundial para reformar a socialdemocracia, tornando-a atual para o novo contexto sócio-histórico e apresentarem, dessa forma, uma alternativa à ortodoxia neoliberal. Esse novo projeto tinha como base o preceito da flexibilidade diante da rigidez da ortodoxia neoliberalizante e dos postulados keynesianos e social-democratas. Segundo essa corrente de intelectuais, a revitalização do capitalismo deveria ser buscada em uma formulação híbrida, que fosse capaz de assegurar a preservação da economia de mercado, mas sem desprezar a ideia de justiça social (MELO *et al.*, 2015, p. 34). Essas flexibilizações dos postulados e estratégias econômica, políticas e sociais baseadas nesse hibridismo se converteu em uma

proposta conhecida como Terceira Via, que passou a ser chamada criticamente, pelo Coletivo de Estudos em Política Educacional²³, de neoliberalismo de Terceira Via.

Importa destacar as ideias de Groppo e Martins (2008), quando eles argumentam que a Terceira Via atual parece uma suposta alternativa e, ao mesmo tempo, uma combinação de elementos do neoliberalismo e da social-democracia, ressaltando que essa última, um dia já proposta como terceira via, é hoje, vista muito mais como um verniz do projeto ideológico de Anthony Giddens²⁴ e Anthony Blair²⁵. Porém, a Terceira Via se pensa tão somente nos marcos do capitalismo e, ainda mais, do capitalismo gerado pelo neoliberalismo, pela globalização e pelos demais elementos do atual processo de desenvolvimento do capital, que tem na sua financeirização a principal marca das suas características.

Nessa nova face metamorfoseada, o próprio neoliberalismo de Terceira Via se define como “um projeto distinto tanto do neoliberalismo como da velha social-democracia”. Ele se auto-proclama de centro radical ou nova esquerda” (MELO *et al.*, 2015, p. 46). A partir do exposto, pode-se dizer que eles são distintos em sua forma, mas iguais em seu conteúdo e objetivo, que é o da obtenção da hegemonia, do consenso, da conformação e, principalmente, do lucro exacerbado adquirido a partir da exploração da força de trabalho daqueles pertencentes à classe popular.

O projeto neoliberal de Terceira Via, também baseados em orientações de organismos internacionais, dissemina, como principais ideais da sociabilidade: a colaboração social, participação política através de estratégias de democracia consentida, a valorização do diálogo, da cidadania ativa - necessárias para disseminar a ideologia do projeto e promover o consenso entre as classes (MELO *et al.*, 2015). São elementos como esses que irão fazer com que esse projeto seja visto com uma “face mais humanizada” (MARTINS *et al.*, 2015) e

²³ O Coletivo de Estudos em Política Educacional é um grupo vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Cnpq), que foi criado em 2000, com o objetivo de pensar conjuntamente os “fundamentos das mudanças em processos e as tendências do Estado brasileiro em relação às políticas sociais, especialmente da educação escolar brasileira; os mecanismos empregados por esse Estado para consolidar a supremacia do projeto societal e educação neoliberal em nosso país e os elementos constitutivos de uma política educacional que se consubstancie em argumentos de críticas e superação da política educacional em curso no país a partir de 1990” (MARTINS; NEVES, 2015, p. 17). O Coletivo de Política Educacional conta com quatro núcleos de pesquisa. O núcleo de Alagoas, situado na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), o núcleo de Campina Grande, situado na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), o núcleo de Juiz de Fora, situado na universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e o Riocoletivo, com reuniões regulares na residência da professora aposentada Lúcia Maria Wanderley Neves.

²⁴ Anthony Giddens foi um sociólogo inglês, professor e ex-diretor da Escola de Economia de Londres. Ele foi o principal interlocutor teórico do Partido Trabalhista Inglês, com vista a rearticular a socialdemocracia europeia. Giddens foi o sistematizador do projeto neoliberal de Terceira Via.

²⁵ Anthony Blair, político britânico, foi líder do Partido Trabalhista.

permitirá também a parceria entre Estado, mercado e sociedade civil. Sendo esta última, a principal responsável em realizar as tarefas que antes eram de exclusividade do Estado.

No que diz respeito à realidade local, para se compreender como esse projeto foi implementado e posteriormente aprofundado no Brasil, no ano de 1994, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, do PSDB, foi eleito no primeiro turno das eleições presidenciais, com 54,3% dos votos, derrotando Luiz Inácio Lula da Silva, do PT, que obteve 27,1%. Para Melo *et al.* (2015) a vitória de Fernando Henrique Cardoso, representou a resolução da crise de hegemonia iniciada como fim da ditadura civil-militar.

Possivelmente, os fatores que levaram à vitória de Fernando Henrique Cardoso foram primeiro, a sua expressiva aceitação popular, devido a sua participação na gestão do presidente Itamar Franco, como Ministro da Fazenda e na direção desse cargo. Tal sucesso decorre do controle da inflação galopante enfrentada pelo país desde o final da década de 1980, em consequência do Plano Real apresentado em fevereiro de 1994 – ou seja, no ano da campanha presidencial. O segundo fator foi o clima da estabilidade financeira do país no final da gestão de Itamar Franco, que passou uma certa “segurança” aos brasileiros. E, somado a esses dois fatores, as inúmeras promessas de trabalho na área social, tão almejadas pela população naquele momento de euforia pelos ganhos, no que diz respeito aos direitos sociais, com a aprovação da Constituição Federal de 1988. Também a sua aceitação, pelos intelectuais da época, por sua trajetória acadêmica.

Silva (2004) aponta que, ao ser eleito, Fernando Henrique Cardoso elencou cinco prioridades para a área social, que correspondiam ações na saúde, educação, emprego, agricultura e segurança. Porém, mesmo diante de tais promessas, as prioridades econômicas (que estavam no centro das preocupações no âmbito mundial e nacional) faziam-se incompatíveis com as da área social. Dessa forma, a primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso, em contradição ao que havia prometido, foi caracterizada pela drástica redução dos investimentos públicos na área social, sendo justificada pela crise do Estado que, para se recuperar dessa crise, necessitava redefinir o seu papel. O discurso de crise do Estado, utilizado por Fernando Henrique Cardoso e outros presidentes, aponta claramente a adesão ao projeto neoliberal de Terceira Via que, assim como o neoliberalismo ortodoxo, defende a ideia de que quem entra em crises constantes é o Estado e não a economia. Amparados nesse argumento, apresentam proposta de superação para tal crise através de reformas no aparelho do Estado.

Fernando Henrique ao tomar posse, iniciou o processo de implementação do projeto neoliberal de Terceira Via no país, para isso contou com o do Ministro de Administração e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira, que elaborou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho Estado. A referida reforma implementou paulatinamente políticas com vistas a reconfigurar a relação entre Estado e sociedade e manteve os eixos do Consenso de Washington, tais como: equilíbrio orçamentário, mediante a redução de gastos públicos; abertura comercial; por meio da redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não tarifárias; liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso do capital estrangeiro; desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado; e a privatização das empresas e dos serviços públicos (MELO *et al.*, 2015).

De acordo com os reformadores, a reforma do Estado buscou a implementação de um Estado social-liberal, baseado na administração gerencial, no enxugamento de suas atribuições e na focalização nas áreas de planejamento e avaliação de processos, com a atuação de uma sociedade civil denominada de “setor público não estatal” ou “terceiro setor”. Mas na verdade, o modelo de Estado implementado, tratava-se do Estado neoliberal.

Esse contexto de Reforma do Estado trouxe a necessidade de implementar reformas também na educação, que, como uma política social, deveria aderir à redefinição do papel do Estado. Outros fatores que impulsionaram tais reformas educacionais, foram: o alargamento das fronteiras da lógica do capital; a mundialização da produção e a internacionalização do consumo – fatores que trouxeram à tona a ampliação da escolarização da população em países capitalistas dependentes; a elevação quantitativa global dos níveis de escolaridade acarretou a necessidade de educar a população para o consenso - considerando que a escola é um importante aparelho privado de hegemonia que tem um elevado potencial de contribuir para o que Neves (2015) chama de nova pedagogia da hegemonia; e a educação passou ser vista como um imprescindível elemento para colaborar com a hegemonia do projeto neoliberal de Terceira Via (MELO *et al.*, 2015). Ou seja, se fez necessário implementar mudanças na educação básica pública, tendo em vista o seu forte poder influenciador sobre as gerações.

Dessa forma, os organismos internacionais propuseram reformas para a América Latina, Caribe e África Subsaariana buscando assegurar a massificação, em escala planetária, das novas diretrizes para as políticas educacionais e processos pedagógicos, ou seja, a denominada mundialização da educação (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007). Inicialmente,

tais reformas objetivaram ordenar a estrutura e o funcionamento dos sistemas escolares e influenciaram, ainda, o trabalho educativo e a formação humana (MELO *et al.*, 2015).

É relevante dizer que, apesar das reformas pretenderem alcançar mudanças em larga escala, buscando uma padronização da educação, em cada país, as forças políticas hegemônicas nacionais buscaram implementá-las, adaptando as formulações políticas e pedagógicas mundiais a suas realidades sociais, com vistas à integração a essa nova etapa do capitalismo mundial. (MELO *et al.*, 2015, p. 36). Nesse momento, a defesa era em prol do direito social de aprender, da valorização das necessidades básicas de aprendizagem do mundo contemporâneo. Tudo isso ganhou força em nome dos novos parâmetros técnicos e éticos-políticos, da cidadania e da competitividade. Sobre essas necessidades básicas, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) esclarecem que eram conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao sujeito (crianças, jovens e adultos) para enfrentar as suas necessidades básicas²⁶.

Os organismos internacionais ficaram incumbidos de definir diretrizes para a educação básica, e dentre as que foram definidas através da Declaração Mundial de Educação Para Todos e de outras declarações e relatórios que tratavam de metas necessárias para se alcançar uma educação de qualidade. Nesse contexto, convém destacar que a educação de qualidade que se buscava por esses organismos internacionais não era uma educação de qualidade social.

De acordo com Segundo e Jimenez (2015) existem algumas definições impostas pelo Banco Mundial para a educação, tais como: proposta de reforma gerencial do sistema educacional; universalização do ensino fundamental a partir da iniciativa do setor público, mas, de preferência, com o apoio e parcerias de ONGs e do setor privado; descentralização da gestão; padronização dos currículos; padronização dos sistemas de avaliações; padronização das políticas nos países submetidos, com o propósito de adotar uma administração “racionalizada” de qualidade para se alcançar a privatização das políticas sociais e da educação; a exigência da eficiência, da eficácia mesmo diante da redução de recursos; treinamento dos docentes; revisão dos métodos pedagógicos; utilização de recursos no ensino tais como televisão, informática; expansão de matriculados por sala de aula.

²⁶ Essas necessidades básicas implicavam em sete situações: a sobrevivência, o desenvolvimento pleno de suas capacidades, uma vida e um trabalho digno, uma participação plena no desenvolvimento, melhoria da qualidade de vida, a tomada de decisões informadas e a possibilidade de continuar aprendendo (SHIROMA; MORAES E EVANGELISTA, 2011).

Como se pode inferir, os organismos internacionais conferem importância à escola e, conseqüentemente, ao professor. À escola pelo fato de ser o espaço institucional que formará o trabalhador com as competências vistas como necessárias para esse novo contexto. E ao professor, pois será ele quem irá materializar as diretrizes das políticas educacionais, como também irá conduzir o processo de formação das novas gerações, ou dos futuros trabalhadores para o trabalho simples. Levando em consideração o conceito de intelectual orgânico de Gramsci, pode-se dizer que o professor é um intelectual, que mesmo estando vinculado organicamente a classe trabalhadora, lhe será atribuído o papel de buscar o fortalecimento, manutenção do processo de acumulação e disseminação dos interesses dos blocos dominantes. Ou seja, é concebido ao professor nesse processo atuar como um intelectual orgânico do capital, já que segundo Gramsci (2001) alguns intelectuais atuam como “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político.

No que diz respeito às orientações propostas para a formação de professores, cabe destacar algumas delas, para posteriormente compreendermos a política de formação docente instaurada no governo Fernando Henrique Cardoso, no período de 1995 a 2002, e as políticas subsequentes. Silva (2004) elenca algumas das propostas traçadas pelo Banco Mundial para as próximas décadas, segundo as quais, o professor necessitaria de formação restrita ao ensino médio e habilidades pedagógicas; e precisaria apenas de um certo nível de conhecimento, que é entendido como a capacidade verbal e de escrita, de modo que a formação em universidades é dispensada. As deficiências da formação inicial seriam sanadas com materiais didáticos e formação em serviço para aprender a fazer uso desses materiais didáticos;

Estudos realizados por Santos (2000), sobre as políticas do Banco Mundial para a formação docente, apontam que o Banco prioriza a educação continuada sobre a educação inicial e essa prioridade dá-se levando em consideração aspectos econômicos, baseados em estudos de custo benefício, em que a formação docente é pensada em termos da melhor forma de se produzir um profissional competente tecnicamente. Ainda destaca, em seus estudos, que a educação em serviço se apresenta como uma forma mais barata e mais eficiente de formar profissionais para a educação. O investimento em formação continuada é proposto para melhorar o desempenho docente, visando um maior domínio do professor sobre os conteúdos das disciplinas e de estratégias pedagógicas para ministrá-los, instrumentalizando, assim, o docente para seguir diretrizes e normas curriculares. Para essa formação, o Banco recomenda,

ainda, o uso da educação a distância, haja vista o seu custo menor, se comparado com a modalidade presencial.

Nesse contexto, Evangelista e Shiroma (2007), ao realizar estudos de documentos ligados ao Programa da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PRELAC), defendem a ideia de que o professor está sendo constituído como obstáculo da reforma educacional e, da Reforma do Estado, pelo fato dos docentes comporem a maior e mais organizada categoria de funcionários públicos na maioria dos países. Dessa forma, sua ação poderá, em tese, configurar-se como empecilho às propostas de reforma, seja por apresentarem uma posição crítica, ou por não entenderem de que se trata a reforma. A partir desse pressuposto, uma das formas de controlar a classe docente, para assim conseguir a implementação exitosa das reformas – do Estado e da Educação – é o lançamento de políticas de formação. Sem a preocupação de elevar a qualificação docente, essas políticas pretenderão produzir nas diferentes regiões do mundo um professor com inúmeros elementos em comum, instrumentalizado com objetivos semelhantes.

Sem desconhecer a importância de outros documentos, possibilitaram a materialização das reformas, principalmente: foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9394/1996; o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, Lei nº 10172/2001; as políticas de financiamento como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei nº 9.424/1996; as ações do Ministério da Educação que propõem as mudanças curriculares através da adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais; a adoção do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para as escolas públicas; a discussão, formulação e divulgação de referências e metas de qualidade através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental regular; a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e para a Educação Indígena; as Diretrizes Curriculares Nacionais propostas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Assim, foram implantadas, na educação, as ideias gerenciais de eficiência, eficácia e qualidade, já incorporadas às demais áreas do serviço público, objetivadas nas propostas de descentralização, autonomia das escolas, novas formas de gestão e direção das escolas que passou a ocorrer nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica.

Com relação à descentralização, no contexto educacional passou a ocorrer nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica. Segundo Krawczyk (2002), a proposta de

descentralização na educação foi apresentada pelos discursos nacionais e internacionais como uma tendência moderna dos sistemas educativos mundiais. Além de trazer modernidade essa proposta também foi justificada com vistas a proporcionar uma maior participação de todos na administração pública.

Entre as determinações da LDB n.º. 9394/1996 já analisadas na literatura da política educacional, a legislação passou a assegurar a valorização dos profissionais da educação, a elaboração da proposta pedagógica das escolas e a gestão democrática do ensino público.

De acordo com Silva (2004), os vários debates ocorridos até a aprovação da LDB n.º. 9394/1996, envolveram a disputa de projetos distintos de educação e de sociedade, que, por sua vez, traziam projetos distintos também no que diz respeito à formação de professores. De um lado estava o grupo conservador (com o projeto liberal-corporativo) e, do outro, o grupo progressista (com o projeto democrático de massas), sendo o projeto liberal-corporativo predominante na aprovação/sanção LDB.

3.2. A Política de Formação de Professores no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)

Dentre os dispositivos que passaram a materializar a Política Nacional de Formação de Professores, tais como: LDB n.º 9394/1996; PNE (2001-2010); a Lei do FUNDEF e as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial do Professores para a Educação Básica em Nível Superior, instituídas por meio do Parecer do CNE/CP n.º 9, de 8 de maio de 2001, que tratam sobre a proposta de formação inicial e continuada do professor. Silva e Abreu (2008), ressaltam que, na década de 1990, a implementação de tais políticas se deu devido aos índices de professores sem nenhuma formação pedagógica, além dos discursos oficiais que apontavam esses índices como uma explicação para o fraco desempenho na aprendizagem dos alunos. Sobre essa problemática destacada pelos autores, é oportuno destacar que as políticas de formação docente passaram, também, a almejar a universalização da formação inicial, que iria possibilitar que todos os professores atuantes na educação básica tivessem a formação vista como necessária.

Primeiramente, destacamos a proposta para a formação inicial de professores prevista na LDB n.º 9394/1996, que em seu artigo 62 prevê que a formação dos docentes, para atuar na educação básica, deveria se dar em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidade e em Institutos Superiores de Educação (ISE), admitindo ainda como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras

séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. A formação docente inicial para a educação básica deveria também incluir no mínimo trezentas horas para a prática de ensino

Pode-se constatar que a formação inicial foi elevada ao nível superior, porém não necessariamente essa formação superior seria realizada no âmbito universitário. Mesmo a legislação cogitando duas opções de instituição formadora, o MEC passou a apoiar a criação e expansão dos Institutos Superiores de Educação, em detrimento do investimento em Universidades, abrindo, assim, espaço para a expansão das instâncias privadas de formação, ao invés de assumir a responsabilidade que lhe cabia, que é a de investir na expansão de universidades para formar o professor. Sobre isso, Freitas (2002, p. 147) afirma que,

Na realidade, sob o discurso da valorização do magistério e sua profissionalização, tem aprofundado a desqualificação e a desvalorização deste profissional. Ao privilegiar a expansão de novas instituições e novos cursos principalmente no setor privado em vez de investimento massivo no aprimoramento das atuais licenciaturas nas universidades públicas, as políticas atuais do MEC acabaram por colocar nas mãos da iniciativa privada a grande demanda oriunda da dívida histórica do Estado para com a formação em nível superior dos quadros do magistério.

Baseadas nesse dispositivo legal, inúmeras formações de professores chegaram aos municípios brasileiros e, nesse período, muitos dos docentes da rede municipal e estadual de ensino tiveram que retirar recursos financeiros dos seus próprios salários – que por sinal eram bastantes desvalorizados – para custear e garantir a sua formação, bem como o seu vínculo empregatício. Em algumas realidades locais, gestores municipais ofereciam um complemento financeiro (uma espécie de bolsa auxílio) para auxiliar no pagamento dessa mensalidade.

A partir da referida LDB 9394/1996, seriam também os Institutos Superiores de Educação que passariam a oferecer: cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o normal superior (permitido ainda para docentes do ensino infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental); programa de formação pedagógica portadores de diploma de educação superior que queiram se dedicar a educação básica; e programa de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis. Silva (2004) ressalta que a criação dos Institutos Superiores de Educação se insere na política de diversificação das instituições de ensino superior, constante dentre outros, na proposta do Banco Mundial e do Governo FHC.

A regulamentação dos Institutos Superiores de Educação, instituições de caráter técnico-profissional, marca a adoção da pedagogia das competências no cenário educacional

brasileiro, que por sua vez foi orientada por organismos internacionais promotores das reformas. Esta passa a ser a concepção de pedagogia oficial que será propagada posteriormente na política nacional de formação de professores e, conseqüentemente, chegará às escolas como proposta de formação dos alunos. Para Freitas (2002), essas instituições, de caráter técnico-profissionalizante, 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, formar um prático.

Silva (2004), critica a formação docente através dos Institutos Superiores de Educação; pois, segundo ela, esses espaços traziam um nivelamento para baixo. A autora argumenta que no modelo proposto pelos Institutos Superiores de Educação, os cursos de formação docente iriam ter uma lógica diferente de demais cursos superiores, uma vez que a referência não seria a excelência do ensino, mas as demandas qualitativas e quantitativas das demandas do ensino. Nesse sentido, a ênfase da formação seria na prática, na experiência docente e no desenvolvimento das competências necessárias para a solução dos problemas que viessem surgir na sala de aula.

Sabe-se que a Universidade deve ser o espaço principal para ocorrer a formação inicial de qualquer profissional para atuar na sociedade, inclusive o profissional docente. O lócus universitário dispõe do tripé ensino-pesquisa-extensão, que pode proporcionar, ao universitário, uma formação completa e a formação para a docência também deve estar integrada a esse âmbito. Sobre isso, Brzezinski (2014) coloca que a formação inicial do professor deve ser feita na universidade, lócus do universo da teoria, do rigor dos conceitos e dos métodos historicamente produzidos, da liberdade da criação, da criação do novo, da ética.

Estudiosos têm apontado os riscos da retirada da formação de professores (inicial e continuada) do ambiente universitário, fato que nega ao professor a sua identidade como cientista e pesquisador da educação, atributos agora reservados apenas aos que atuam no ensino superior (FREITAS, 2002). A autora acrescenta, ainda, que as políticas para a graduação pretenderam, gradativamente, nesse período em estudo, retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um “novo” campo de conhecimento: o da “epistemologia da prática”, no campo das práticas educativas ou da práxis.

Ainda com relação ao Artigo 62 da referida LDB, o fato dessa legislação permitir para os professores da educação infantil e das séries iniciais, a formação a nível médio, na modalidade normal, é vista por Rodrigues (2017) como uma hierarquização, com

rebatimentos na carreira e na remuneração docente, entre uma formação aspirada e outra tolerada, restrita aos anos iniciais do processo de formação educacional da criança.

Sobre os artigos que abordam a formação continuada na LDB nº 9394/1996, o Artigo 67, ao se referir à valorização dos profissionais da educação, coloca como um dos pontos dessa valorização, o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado, assegurando, nos estatutos e planos de carreira do magistério público (BRASIL, 1996a). Também no Artigo 87, é colocado que a realização de programas de capacitação para todos os professores em efetivo exercício, será de responsabilidade do Distrito Federal, de cada Estado e Município, e supletivamente, da União, autorizando, inclusive, para esse fim, recursos da educação a distância. A leitura de ambos os artigos nos mostra a clara obrigação dos entes federados em oferecer a formação continuada aos professores em exercício na educação básica, mas não é vista a ênfase dessa obrigatoriedade na formação inicial, nem mesmo nesse primeiro momento de pretensões de mudança na educação e no quadro de qualificação docente.

Analisando a política de formação continuada desse período, Freitas (2002), coloca que essas políticas têm reforçado a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores. A autora ainda destaca, que a concepção de formação contínua foi reduzida a programas como os Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores, sob o patrocínio do MEC em articulação com municípios e algumas instituições formadoras.

Em consonância com a LDB nº 9394/1996, o FUNDEF, criado para promover a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e para a valorização dos professores desse nível de ensino, em seu artigo 9º, passou a prever que os Estados, Distrito Federal, e os Municípios deveriam assegurar aos professores leigos²⁷ a obtenção de habilitação necessária a exercício das atividades docentes (BRASIL, 1996b). A referida Lei do FUNDEF estabeleceu, ainda, o prazo de cinco anos para que a pendência, no que diz respeito ao requisito “formação docente”, fosse resolvida no âmbito nacional (BRASIL, 1996b).

No ano de 2001, na segunda gestão de Fernando Henrique Cardoso, o PNE (2001-2010) também deu ênfase à formação inicial e continuada de professores. No que diz respeito à formação inicial, o PNE define que é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e

²⁷ O professor leigo, naquele contexto, era aquele que tivesse apenas o ensino fundamental (completo ou incompleto) e que atuasse na educação infantil ou nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, sem possuir o ensino médio completo, modalidade normal (antiga habilitação do magistério). Ou ainda, que atuasse nas turmas de 5ª a 8ª série, ou no ensino médio, sem concluir o ensino superior, em curso de licenciatura plena.

prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados em sala de aula. Com relação à formação continuada, o documento traz o entendimento de que esta é uma ação necessária, devido ao avanço científico e tecnológico e da exigência de um nível de conhecimentos mais amplos e mais profundos na sociedade moderna. O supracitado Plano coloca que a formação continuada é de grande importância para a época e por isso, a lei do PNE dará especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (BRASIL, 2001).

Para Silva (2004), o PNE (2001-2010) permitiu que o governo continuasse implementando a política que já vinha praticando e o mesmo se deu com a formação de professores.

As metas constantes do PNE objetivaram a manutenção de um modelo de formação de professores para a educação básica pautado em uma formação superior não-universitária, rápida e com o estímulo à modalidade de cursos a distância, não somente para a qualificação em serviço, mas inclusive para a formação inicial (SILVA, 2004).

Segundo a autora, o Plano reforçou a ênfase na formação prática, no treinamento em serviço, a partir da noção de competência e com a previsão da instituição da certificação dos professores, através da Meta 9, que, por sua vez, estabeleceu a necessidade de se definir diretrizes e estabelecer padrões nacionais para orientar os processos de credenciamento das instituições formadoras, bem como a certificação, o desenvolvimento das competências profissionais e a avaliação da formação inicial e continuada (BRASIL, 2001).

O PNE (2001-2010), em consonância com a LDB nº 9394/1996 e a Lei do FUNDEF, colocou como ação do MEC a iniciativa de mapear o número de professores leigos ainda existentes no território nacional, em efetivo exercício, e a partir destes dados, organizar em todos os sistemas de ensino, programa de formação de professores. Porém, Silva (2004) considera que:

Esta formação deveria oferecer a qualificação mínima necessária para que o professor fosse capaz de oferecer ao aluno das classes trabalhadoras ou “sobrantes” o padrão mínimo de formação exigido para a inserção na vida social e produtiva nos atuais níveis de desenvolvimento científicos e tecnológicos, complementado por uma qualificação profissional de curta duração e baixo custo (SILVA, 2004).

Ainda sobre a formação continuada, o PNE (2001-2010) destaca que a formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, bem como visará a abertura de novos horizontes na atuação profissional. Essa

“preparação” poderá ocorrer na modalidade a distância. Nesse caso, uma parte de sua realização deverá ser presencial, com encontros coletivos, organizados a partir das necessidades elencadas pelas professoras. A finalidade dessa formação deverá ser a reflexão sobre a prática educacional e a busca do aperfeiçoamento técnico, ético e político.

As secretarias municipais e estaduais de educação ficam, assim, responsabilizadas em garantir a formação continuada dos profissionais da educação pública como ação permanente. Com essa finalidade, deverão buscar parcerias com universidades e instituições de Ensino Superior. Observando o que se estabeleceu para a formação de professores no Brasil, nesse período, percebe-se que a intenção era fazer com que todos os docentes que estivessem nas salas de aula das escolas públicas, tivessem, ao menos, a formação mínima exigida pela LDB e esta seria otimizada pela formação continuada. Sobre a oferta da formação continuada, Rabelo (2014) esclarece que:

A proliferação e oferta, no Brasil, de formação continuada percorrem os caminhos da formulação no âmbito federal até a sua implantação e execução por meio das secretarias estaduais e com a adesão dos municípios no plano local, perspectiva está incorporada pelo 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 a ação colaborativa, à coordenação federativa e às relações cooperativas entre os entes federados (RABELO, 2014, p. 535)

A partir desse modelo descrito por Rabelo, como cumprimento do PNE, foram desenvolvidos programas de formação continuada principalmente para professores alfabetizadores, na qual destacamos o Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), criado no final de 1999 e implementado em 2001 e 2002 em todo país, que, segundo o referido autor, foi visto como um programa exemplar que bem materializava o perfil da política de formação continuada homogeneizada a partir de então.

Outro ponto que merece ser destacado é a menção das legislações a educação à distância para a oferta de formação continuada, assim como preconizam as orientações internacionais. O incentivo a essa modalidade de formação é percebido no Artigo 80 da LDB que traz a seguinte redação: “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, 1996a)

Silva (2013), em seus estudos sobre a política de formação de professores no Governo Fernando Henrique Cardoso, identifica três eixos distintos nessas políticas, quais sejam: 1) a

responsabilidade assumida pelos entes federados no que se refere à oferta e ao financiamento dos programas de formação docente; 2) a ampliação da oferta dos programas de formação continuada através da modalidade a distância; 3) a ênfase na formação orientada para as competências profissionais e para a formação do professor reflexivo, no âmbito pedagógico. A partir do referido autor, observa-se que, no governo Fernando Henrique Cardoso, a política de formação de professores, foi apresentada como prioritária, tendo em vista que auxiliaria na melhoria da qualidade da educação pública, como também, garantiria a formação do professor desejado.

O projeto do governo de Fernando Henrique Cardoso, para a formação de professores, foi sendo implantando desde a aprovação da LDB, mas sua forma e conteúdo somente se revelou de forma explícita a partir da aprovação das Diretrizes para a Formação de Professores para a Educação Básica no ano de 2002.

As Diretrizes para a Formação de Professores para a Educação Básica, em cursos de nível superior, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino, e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2002). Esta proposta foi formulada por um grupo formado por representantes da Secretaria de Educação Fundamental, Secretaria de Educação Média e Técnica e Secretaria de Educação Superior, sendo aprovada através da Resolução CNE/CP n.º. 1, de 18 de fevereiro de 2002. A proposta aborda as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos futuros professores, como também, questões relativas à carga horária, forma de avaliação do curso e dos professores, bem como a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras.

A partir dessas diretrizes, a formação de professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica deverá preparar para o exercício profissional, levando em consideração a competência como concepção nuclear na orientação do curso.

A pedagogia das competências surgiu no contexto de crise estrutural do sistema capitalista, com vistas a auxiliar na formação de novo trabalhador²⁸ que precisava adequar-se às exigências da produção, substituindo, por esse motivo, o termo qualificação. O alicerce da competência, nesse sentido, para atender as exigências contemporâneas, seria um profissional

²⁸ Com a substituição do modelo taylorista/fordista para o modelo toytista, passou-se a necessitar de um trabalhador que fosse: polivalente, multiquificado, competente, multifuncional e inteligente emocionalmente. Daí a justificativa também para a substituição da qualificação para a competência, pois a qualificação já não dava mais conta das atribuições necessitadas no novo contexto.

que reúna a competência pessoal, domínio cognitivo e informativo sobre o sistema de produção. Ainda nessa perspectiva, o trabalhador passa a ser um agente de mudança, pois suas qualidades subjetivas inatas ou adquiridas (saber - ser) se juntam ao saber - fazer (CARMO; GONÇALVES; SEGUNDO, 2015).

As Diretrizes para a Formação de Professores, definem que as intuições de ensino deverão contemplar, no projeto pedagógico dos seus cursos, de formação as seguintes competências: comprometimento com os valores inspiradores das sociedade democrática; compreensão do papel social da escola; domínio dos conteúdos a serem socializados; domínio dos conhecimentos pedagógicos; conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional; além de outras que a instituição formadora possa oferecer aos seus alunos (BRASIL, 2002).

Segundo Freitas (2002), as competências listadas no documento das Diretrizes para a Formação de Professores tiram o foco da discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas, que caracterizam atualmente a formação no campo da educação, não para ampliá-la para uma concepção de currículo como espaço de produção de novos conhecimentos e possibilidades de formação multilateral dos educadores, mas para reduzi-la (a formação) a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentos do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem, incluído a visão instrumental da investigação e da pesquisa e a individualização do processo de formação continuada. Nesse sentido, a pedagogia das competências passou a direcionar a formação docente para um caráter tecnicista e pragmático.

A partir do exposto, percebe-se, pairando nesse contexto, um projeto de educação e consequentemente de formação docente que, como diz Freitas (2002), prioriza o controle do desempenho com vistas à competência e competitividade, em oposição a uma outra concepção de educação e de formação que é a formação humana, omnilateral, autônoma e de aprimoramento pessoal. A autora chama a atenção para a necessária recuperação de uma importante categoria na educação, a categoria trabalho, que possibilita os docentes armarem-se teoricamente contra essa lógica posta pelas políticas educacionais do neoliberalismo que é a redução do trabalho a capacidade de empregabilidade ou laborabilidade.

Na resistência, e na contramão da lógica do Governo Federal, destaca-se a luta histórica do movimento dos educadores, na qual destaca-se a ANFOPE²⁹, que milita pelo oferecimento de uma formação docente de qualidade e por uma política global de formação dos profissionais da educação e da valorização do magistério. Esse movimento não dispõe de uma proposta específica de formação docente, mas traz princípios norteadores, que são essenciais para uma formação sólida, dentre eles: a formação inicial, sempre presencial e em nível superior, e a continuada deve ser examinadas de forma contextualizada na sociedade brasileira ainda marcada pela permanência de desigualdades sociais; a reformulação dos cursos de formação de professores como processo constante e contínuo, próprio ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos e das demandas socioculturais; a superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e dos demais licenciados, que se materializa na organização curricular, reafirmando à docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação; a extinção gradativa da formação de professores em nível médio; a concepção de base comum nacional na formação inicial; além da concepção sócio histórica de formação (ANFOPE, 2013).

3.3. A Política de Formação de Professores da educação básica no governo Lula da Silva (2003-2010)

Nas eleições presidenciais de 2002, Fernando Henrique Cardoso não conseguiu eleger o seu sucessor, o candidato José Serra (PSDB) e, no embate eleitoral teve como vitorioso Luiz Inácio Lula da Silva³⁰ do Partido dos Trabalhadores (PT), com 61% dos votos. Lula da Silva, já se tornara conhecido na área política devido a sua participação nos movimentos sindicais nos anos de 1970 e 1980 e por suas sucessivas tentativas de chegada à presidência da república.

Houve um clima de muita euforia e uma grande expectativa, por parte dos trabalhadores, de que o presidente eleito iria iniciar, em sua gestão, um projeto mais justo e igualitário para o Brasil. Muitos acreditavam que o petista representava a conclusão de um processo de transição democrática iniciado nos anos de 1980 e a consolidação do sonho de

²⁹ A Associação Nacional pelos Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) é uma entidade de caráter político-acadêmico, originária do movimento dos educadores na década de 1970. A ANFOPE é uma entidade de referência no cenário nacional quando se trata de desenvolver estudos, pesquisa e debates sobre a formação e valorização dos profissionais da educação (ANFOPE, 2013).

³⁰ Luiz Inácio Lula da Silva chegou a ser derrotado em três eleições consecutivas: em 1989, por Collor de Mello e, em 1994 e 1998, por Fernando Henrique Cardoso.

uma geração. Também havia os que confiavam que Lula iria mudar o curso do projeto econômico instaurado por Fernando Henrique Cardoso, do PSDB, ou seja, romper com o projeto neoliberal de Terceira Via, já que muitas eram as críticas feitas, pelos movimentos sociais da base do PT, à gestão do seu antecessor (VALENTE; RIBEIRO, 2014).

O primeiro mandato de Lula foi marcado mais por permanências do que por rupturas com os governos de Fernando Henrique Cardoso, principalmente, no que diz respeito à manutenção dos eixos da política financeira, como a estabilidade monetária que se refletia nas altas taxas de juros, na independência do Banco Central, na manutenção do superávit primário e no papel preponderante da exportação, com destaque aos produtos primários (OLIVEIRA, 2009).

Já os aspectos que indicavam rupturas concentram-se nas políticas sociais, que promoveram o aumento do emprego formal e a reconstituição do aparato estatal, por meio de revigoramento de sua capacidade de fomentar o desenvolvimento, que tinha sido eliminado no governo Fernando Henrique Cardoso e retornou à agenda nacional com o governo Lula (OLIVEIRA, 2009).

No que diz respeito à educação, foi “herdeiro” de uma reforma educacional de longo alcance e bastante complexa que mudou os rumos da educação brasileira em todos os níveis e modalidades de ensino, ou seja, do nível básico ao superior. E diante de tal contexto já instaurado, cabia ao então presidente duas opções: recuar as reformas em curso, ou manter as iniciativas anteriores. De acordo com Oliveira (2009), a opção mantida por Lula foi a de manter as reformas, ou seja, dar continuidade às iniciativas de Fernando Henrique Cardoso.

Ainda com relação à primeira gestão do governo Lula, no que se refere à educação básica, Oliveira (2009) acrescenta que esse período foi marcado pela ausência de políticas regulares e de ações firmes na educação, no sentido de contraposição ao movimento das reformas educacionais neoliberais, uma vez que houve apenas ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, que, em sua grande maioria, foram direcionados a um público focalizado entre os maiores vulneráveis. Uma das medidas de maior destaque nesse período (2003-2006) foi a criação do FUNDEB, porém o Fundo só foi convertido, de fato, em lei em junho de 2007.

Para assumir o Ministério da Educação, Lula, inicialmente, nomeou Cristovam Buarque³¹, que, lançou o programa intitulado “Toda Criança Aprendendo”. Segundo o MEC, a iniciativa da criação dessa política deveu-se aos índices educacionais constatados pela avaliação do SAEB no ano de 2001, que mostravam a insuficiência no desempenho dos alunos regularmente matriculados no ensino fundamental. O dado considerado mais alarmante era o percentual de 59% dos alunos que chegavam a 4ª série com desempenho crítico na leitura, ou seja, crianças com quatro anos de escolarização e ainda consideradas analfabetas (BRASIL, 2003).

A partir do Programa “Toda criança aprendendo”, o Ministério da Educação objetivou reduzir os índices de desempenhos críticos em até 50%, em todo o Brasil, no ano de 2005 e, dessa forma, inaugurar uma década de elevação acelerada de qualidade do ensino. Essa meta seria alcançada através da instituição de um pacto nacional com o conjunto de entes federados. Nesse sentido, foi proposta uma ação que deveria ser coordenada pelo Ministério e desenvolvida pelas Secretarias Municipais e Estaduais de educação, através dos seguintes, eixos: 1) a implantação de uma Política Nacional de Valorização e Formação de Professores (com incentivo à formação continuada para professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental); 2) a ampliação do atendimento escolar, através da extensão da jornada e do tempo de duração do ensino fundamental; 3) apoio a construção dos sistemas estaduais de avaliação da educação pública, com ênfase nos alunos das quatro primeiras séries do ensino fundamental; 4) e a implementação de programas de letramento a população estudantil (BRASIL, 2003).

Com relação ao primeiro eixo, a implantação da Política Nacional de Valorização e Formação de Professores, no que diz respeito à valorização do professor, estava previsto: o piso salarial nacional; os parâmetros de regulação da carreira docente; e a implementação de programas que favoreçam o acesso do professor a bens relevantes para o exercício profissional, bem como a elevação do seu padrão de vida (BRASIL, 2003). Já com relação ao campo da formação profissional, o documento previa:

A instituição do Exame Nacional da Certificação de Professores, por meio do qual se afirmem parâmetros de formação e mérito profissional; b) a proposição, por meio de projeto de lei, de uma bolsa federal de incentivo à formação continuada, a ser concedida ao professor certificado, e a implementação, em convênio com os entes federados, de um programa de

³¹ Cristovam Ricardo Cavalcante Buarque é engenheiro mecânico, Doutor em Economia pela Universidade de Paris, professor titular da Universidade de Brasília. Foi governador do Distrito Federal de 1995 a 1998.

apoio a formação continuada; c) a ampliação de ofertas de cursos e outros meios de formação docente, por meio da criação de uma rede de centros de pesquisa e desenvolvimento da educação (BRASIL, 2003).

Para efetivar esses objetivos, foi instituído, no ano de 2003, o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada, através da Portaria nº 1.403, de 09 de junho de 2003. O referido Sistema compreendia: o Exame Nacional de Certificação de Professores, que afirmava o intuito de promover parâmetros de formação e méritos profissionais; os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, através do regime de colaboração com os entes federados; e a Rede Nacional de Centros de Pesquisas e Desenvolvimento da Educação, com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e aumentar a oferta de cursos e de outros meios de formação de professores (BRASIL, 2003). Porém, por força da resistência da comunidade acadêmica essa portaria foi revogada, sendo substituída pela Portaria nº 1.179, de 6 de maio de 2004, que institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores das Educação Básica. Essa portaria compreendeu os mesmos itens da anterior, exceto o da certificação.

Ainda em 2003, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada, sob a responsabilidade das Secretarias de Educação Básica e de Educação a Distância do MEC, em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES) e com adesão dos estados e municípios, visando institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Essa proposta contemplava, exclusivamente, os docentes da educação infantil e do ensino fundamental. Para isso, as universidades que passaram a integrar a referida Rede, instituíram em seu interior, Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, com as seguintes funções:

[...] desenvolver pesquisas, estabelecer parcerias com outras universidades, articular-se às secretarias de educação para o cumprimento das propostas conveniadas, oferecidas na modalidade semipresencial, com encontros e atividades individuais. Devem ainda cuidar da elaboração do material didático (livros, vídeos e *softwares*), da preparação/orientação do (a) coordenador (a) de atividades de cada secretaria de Educação e da formação de tutores (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 56).

A partir da institucionalização da Rede Nacional de Formação Continuada, universidades passaram a desenvolver uma gama de materiais didáticos, destinados aos professores em exercício (participantes dos cursos de formação), além de várias ações desenvolvidas nos estados e municípios através desses centros. A referida Rede também consolida no Brasil a institucionalização da formação continuada dos professores, em serviço,

com a utilização de novas tecnologias da informação e da comunicação ou com materiais impressos, utilizando-se a modalidade EaD ou semipresencial (OLIVEIRA, 2012).

O Ministro da Educação Fernando Haddad³², em 2005, assinou o Decreto n.º. 5.622, de dezembro de 2005, em consonância com o Artigo 80 da LDB, que define a educação a distância como modalidade educacional, podendo ser realizada da educação básica até a pós-graduação.

Foi apenas no segundo mandato de Lula que se percebeu a formulação de políticas próprias do seu governo, dentre elas a que ganhou destaque, por sua proporção, foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Lançado oficialmente, pelo MEC, em abril de 2007, o PDE constitui-se em um conjunto de 30 ações – algumas já existente e outras novas - que buscam melhorar a educação no país, em todas as suas etapas e modalidades, em um prazo de quinze anos a contar do seu lançamento. Um dos principais fatores que impulsionou a criação do PDE, segundo Saviani (2007) foi o lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC³³). Nesse sentido, cada Ministério teria que indicar ações que fossem condizentes com o PAC e, na oportunidade, o MEC lançou o PDE e junto a ele articulou algumas ações que já vinham sendo desenvolvidas. Nesse contexto de busca de crescimento econômico do país, o PDE foi apontado como alguns autores, a exemplo de Saviani (2007) como o PAC da educação.

Cabe destacar que o PDE foi definido como uma espécie de guarda-chuva (SAVIANI, 2007) que abarca ações, programas e projetos, que segundo a proposta, buscava perseguir o alcance da melhoria da qualidade da educação básica. O referido Plano foi alvo de críticas em seu lançamento e, diante disso, passou a ser apresentado com o objetivo geral de proporcionar a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica e, como objetivo de médio e longo prazo, elevar os indicadores da educação brasileira, vistos como desanimadores (NARDI; SCHNEIDER; DURLI, 2010).

A proposta do PDE está estruturada em cinco eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional, alfabetização e diversidade. Para atender os

³² Durante o primeiro mandato do presidente Lula, passaram pelo MEC, três ministros. O primeiro, Cristovam Buarque, que assumiu apenas por um ano. Para substituir Cristovam, Tarso Genro foi nomeado. Logo em seguida, Genro é deslocado para a casa civil, sendo substituído por Fernando Haddad, que fica à frente do MEC de 2005 a 2010.

³³ O PAC é um modelo de planejamento, gestão e execução do investimento público que articula projetos de infraestrutura públicos e privados e medidas institucionais para aumentar o ritmo de crescimento da economia (BRASIL, 2014a).

respectivos eixos, como já falado anteriormente, foram traçadas 30 ações, sendo 17³⁴ destinadas a educação básica, tida como prioridade pelo Plano.

Simultaneamente ao lançamento do PDE, foi publicado o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, dispondo do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação³⁵ que é “a conjugação de esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.” (BRASIL, 2007a). Ao aderir ao Plano de Metas, os Estados, Municípios e Distrito Federal deveriam realizar um diagnóstico minucioso da realidade educacional local e a partir desse diagnóstico, deveriam elaborar o seu Plano de Ações Articuladas (PAR)³⁶. Dentre as 28 diretrizes do Plano de Metas, destacamos a 12ª diretriz, que trata da promoção de cursos de formação inicial e continuada para os professores da educação, através de programas próprios ou através do regime de colaboração.

De acordo com Silva (2010) a adesão ao Plano de Metas do PDE poderia trazer repercussões diretas na organização escolar e na dinâmica do trabalho na escola, podendo modificar também os calendários escolares, os conteúdos a serem ensinados e principalmente a definição e suas prioridades.

Sobre o PAR, “é um conjunto articulado de ações, apoiado técnico ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância de suas diretrizes” (BRASIL, 2007a). A adesão ao Compromisso, se dá de forma voluntária e uma vez feita, caberá ao respectivo ente federado a responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência.

Importante destacar que o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, foi assim intitulado inspirado no movimento “Todos Pela Educação” (TPE). De acordo com Martins (2008), o TPE foi criado em 2005, por um grupo de intelectuais orgânicos, da classe empresarial, que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual

³⁴ As 17 ações que o PDE instituiu para a educação básica, são 12 de caráter global e 5 específicas aos níveis de ensino. Entre as de caráter global, encontram-se: FUNDEB, Plano de Metas do PDE – IDEB, Piso do Magistério, Programa Formação, Programa Transporte Escolar, Programa Luz Para Todos, Programa Saúde Nas Escolas, Programa Guias de Tecnologias, Censo pela Internet, Programa Mais Educação, Coleção Educadores, Programa Inclusão Digital. As específicas aos níveis de ensino, são elas: Proinfância, Provinha Brasil, Programa Dinheiro Direto Nas Escolas, Gosto de Ler e Biblioteca nas Escolas.

³⁵ O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação dispõe de 28 diretrizes para a melhoria do ensino nacional e que devem ser seguidos pelos participantes do plano. É importante destacar que essas melhorias foram instituídas com bases em estudos preliminares realizados em parceria com organismos internacionais.

³⁶ Os instrumentos para o diagnóstico da situação educacional está estruturado em quatro grandes dimensões: 1) gestão educacional; 2) formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; 3) práticas pedagógicas e avaliação; 4) e infraestrutura física e recursos pedagógicos.

configuração do capitalismo. O referido grupo partiu do argumento de que a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do país, comprometendo também o nível de coesão social dos cidadãos. Além disso, a “incapacidade” técnico-política dos governos na realização de políticas educacionais havia criado sérios problemas para o interesse do capital. A partir destas conclusões obtidas, o TPE assumiu a missão de mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à qualidade da educação, através de um compromisso selado em defesa da escola pública. Para concretizar essa missão foi lançado, em setembro de 2006, em São Paulo, o projeto intitulado “Compromisso Todos Pela Educação”.

Através desse projeto, empresários³⁷ de peso da economia brasileira, representantes da esfera municipal, estadual federal, dirigentes da Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e representantes de diferentes organizações da sociedade civil passariam a unir esforços em torno de um projeto único de educação para o país. (MARTINS, 2008).

Ainda segundo Martins (2008), no segundo mandato de Lula, com o lançamento do PDE e com o decreto que legaliza o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, inaugura-se, no Brasil, a transição do “Movimento de Educação para Todos” para o “Todos Pela Educação”. Levando em consideração essa transição destacada pelo autor, observa-se que não se traduz apenas um trocadilho de palavras ou uma simples mudança de nomenclatura para intitular um novo movimento, mas significa o novo para a manutenção das velhas práticas, que é a continuidade dos grandes grupos empresariais ditando aos seus moldes, as políticas educacionais para a educação pública que forma as gerações de futuros trabalhadores.

Com relação ao IDEB, este constitui-se como um indicador que reúne dois conceitos vistos pelo MEC como importantes para a qualidade da educação: o **fluxo escolar** e as **médias de desempenho das avaliações externas** aplicadas pelo INEP - Prova Brasil e SAEB (INEP, 2019). Esse indicador passou a ser a ferramenta para o acompanhamento das ações e metas de qualidade do PDE, e, conseqüentemente, passou a constituir-se como um termômetro para aferir em números/médias, a qualidade da educação básica pretendida. O IDEB é medido a cada dois anos, com meta de que o país, a partir dos resultados municipais e

³⁷ Participam do Movimento Todos Pela Educação como patrocinadores o Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco, Organizações Globo.

estaduais, alcance a nota 6,0 no ano de 2022, média que segundo o MEC corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos.

Ao examinar o PDE, Silva (2010) considera que ele mantém e aprofunda os três eixos centrais da política educacional implantada no país. O primeiro, a gestão do sistema de ensino, uma vez que a União conserva o papel de indutora de políticas para a Educação Básica a serem implantadas pelos municípios e estados. Manteve-se, ainda, a centralização das definições no âmbito do governo central e aos estados e municípios cabia a operacionalização.

O segundo eixo refere-se à ênfase nos processos de avaliação externa da educação, através da crença de que este é um mecanismo adequado para aferir e promover a qualidade da educação. Esse eixo é aprofundado com a criação do IDEB e da Provinha Brasil, mesmo elas sendo consideradas pelo MEC como “autoavaliação”. O terceiro eixo, o financiamento, em que o PDE mantém a lógica da indução de políticas mediante a concessão de financiamento, uma vez que os municípios precisam aderir as políticas para receber os recursos financeiros (SILVA, 2010).

O documento “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas” (BRASIL, 2007b), destaca que o PDE deve ser considerado uma tradução instrumental do Plano Nacional de Educação³⁸. Ao avaliar a referida proposta do MEC, Saviani (2007) opina que a elaboração do PDE quando o Plano Nacional (2001-2011) ainda estava em vigência, demonstra que o Plano Nacional passou a ser ignorado, embora ainda estivesse em vigência. De acordo com o autor isso ocorreu porque havia algumas metas que coincidiam com algumas ações do PDE e como a proposta adotou o nome de plano projetou-se a percepção de que outro plano estaria sendo colocado no lugar do PNE.

O FUNDEB foi inserido no quesito “financiamento” do PDE. Em linhas gerais, o FUNDEB “é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, formado na quase totalidade de recursos provenientes de imposto³⁹ e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados a educação por força do disposto no art. 202 da Constituição

³⁸ O documento oficial coloca ainda que apenas algumas das metas do PNE foram contempladas no PDE.

³⁹ Em cada Estado o Fundeb é composto por 20% das seguintes receitas: Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM) Imposto sobre Circulação, de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (LC n° 87/96), Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação (ITCMD), Imposto sobre Propriedade de veículos automotores (IPVA), Cota parte de 50% do Imposto Territorial Rural – ITR devida aos municípios (BRASIL, 2018a)

Federal” (BRASIL, 2018a)”. Além destes recursos, também compõe o Fundo a complementação, por parte da União, com uma parcela de recursos federais, sempre que cada Estado não alcançar o mínimo definido nacionalmente de seu valor por aluno. Os recursos distribuídos são destinados aos estados, Distrito Federal e municípios para a aplicação exclusivamente na educação Básica (BRASIL, 2018a).

Davies (2006), ao examinar a lei do FUNDEB, observa algumas fragilidades, dentre elas o fato desse novo Fundo não trazer praticamente recursos novos⁴⁰ para o sistema educacional como um todo, ele, assim como o FUNDEF, apenas promove, com base no número de matrículas da educação básica, uma redistribuição, entre os governos estaduais e as prefeituras, de uma parte dos impostos já vinculados anteriormente à MDE. Ou seja, passa a existir uma defasagem entre o número dos recursos em que consistem o Fundo e o aumento do contingente a ser atendido pelo FUNDEB. Outra fragilidade indicada pelo autor é que, embora o Fundo traga pouca receita nova para as redes estaduais e municipais da educação básica, muitos governos terão ganhos expressivos, já outros terão perdas significativas, tendo em vista a lógica do Fundo baseado na redistribuição com base no número de matrículas⁴¹, assim como o seu antecessor. Os 60% que compõem o Fundo não garantem condições de proporcionar a valorização salarial, nem mesmo nos governos que ganham mais com o Fundo, pelo fato dos recursos não serem calculados sobre a totalidade dos recursos vinculados à educação.

Ainda outras duas fragilidades são destacadas por Davies (2006): a primeira, a exigência constitucional destacada de aplicação do percentual mínimo dos impostos tem sido burlada de inúmeras maneiras, inclusive pelo governo federal. Assim, para o autor, de nada adianta criar Fundos, ou aumentar recursos para a educação, se não houver garantia de que serão aplicados nos devidos fins. A segunda fragilidade diz respeito ao fato de o FUNDEB não, considerar as desigualdades tributárias entre as diferentes esferas do governo, que impõe

⁴⁰ Os únicos recursos considerados novos são a complementação federal, vista pelo autor como insignificante de menos de 5% da receita nacional no primeiro ano e 10% a partir do quarto ano. Essa complementação é neutralizada pelo fato do seu valor, corresponde no quarto ano, ao que o governo tira da educação através do DRU (DAVIES, 2006).

⁴¹ Davies (2006) explica que na lógica do FUNDEB, os ganhos são significativos para os governos que contribuam para os fundos proporcionalmente menos do que os outros e cujas matrículas seja proporcionalmente maior do que a dos demais governos no âmbito estadual e/ou para os governos que recebem a complementação. As perdas acontecem na situação inversa e/ou se não houver complementação a qual só será feita quando o valor per capita em âmbito estadual não alcançasse um valor mínimo nacional, por nível e modalidade de ensino, para garantir um padrão de qualidade.

um limite objetivo à constituição de um sistema nacional de educação, com um padrão de qualidade razoável. (DAVIES, 2006).

3.3.1. O PDE como articulador da Política de Formação de Professores nos anos 2000

No eixo “educação básica” do PDE, as ações estavam centradas nos seguintes pontos: 1) formação de professores e piso salarial nacional; 2) financiamento: salário educação e FUNDEB; 3) e avaliação e responsabilização: o IDEB. Com relação ao primeiro ponto, que tem relação direta com o presente estudo, o Plano coloca, como proposta para a formação de professores dos sistemas públicos de educação básica, o programa “Formação”, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência (PIBID), sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes), que passa a fomentar a formação do pessoal de nível superior para todos os níveis de formação.

Também deu base à proposta de formação docente desse período, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), instituída em 2009 através do Decreto nº 6.755, data segundo o qual a formação inicial e continuada de professores deve ocorrer em instituições públicas de ensino superior. Para a implementação dessa política, o Decreto recorre ao regime de colaboração, de modo que a formação inicial e continuada dos docentes das redes públicas de ensino torna-se responsabilidade compartilhada pela União, estados e municípios.

3.3.1.1. A Universidade Aberta do Brasil (UAB)

A UAB, trata-se um sistema instituído para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país (BRASIL, 2006). Os principais objetivos da UAB é oferecer formação inicial e continuada a professores da educação básica, oferecer cursos superiores de capacitação para dirigentes, gestores, e trabalhadores da educação básica. Também ampliar o acesso à educação superior pública, reduzir as desigualdades de ofertas de ensino superior, entre as diferentes regiões do país e estabelecer um amplo sistema educacional de educação superior à distância. Para o cumprimento dos seus objetivos a UAB, conta com o regime de colaboração entre os entes federados, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior à distância por instituições públicas de ensino superior, em

articulação com polos de apoio presencial. De acordo com Freitas (2007), a criação da UAB institucionaliza os programas de formação de professores a distância como política pública de formação.

A partir da observação da proposta da UAB, pode-se perceber algumas questões que valem a pena serem ressaltadas. Em primeiro lugar é válido dizer que a UAB, apesar da nomenclatura, não é uma universidade, mas sim um sistema que integra universidades públicas brasileiras, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Analisando a UAB, Freitas (2007) reconhece que a oferta de cursos e programas de educação superior à distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com polos de apoio presencial, nos municípios, representa sem dúvida, uma ruptura com o programa de educação a distância, de curta duração e de caráter mercadológico que se perdurou por muito tempo no país, porém, essa medida apresenta contradições, quando privilegia a modalidade de educação a distância para a formação inicial de professores em exercício.

Os cursos a distância, mesmo sendo ofertados por universidades, podem oferecer riscos, no que diz respeito a garantia da qualificação profissional efetiva. Sobre isso, Saviani (2007) opina que tomar o ensino a distância como a base dos cursos de formação docente não deixa de ser problemático, pois, esta opção de formação também apresenta risco de converter-se em um mecanismo de certificação, antes que de qualificação efetiva. Corroborando com Saviani, Masson (2012) faz uma dura crítica a UAB, quando nos diz que:

A UAB é uma política estratégica para resolver o problema da falta de professores na Educação Básica. Contudo, os polos de apoio presencial não possuem as mesmas condições de estudo e trabalho das Instituições de Ensino Superior, prejudicando a inserção dos alunos num espaço acadêmico que possibilite a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. A UAB tende a ser mais um espaço de profissionalização do que de efetiva formação integral dos sujeitos.

Os cursos de formação de modalidade a distância, são vistos como uma forma de aligeirar e baratear a formação, e por isso eles são considerados como uma política compensatória, que são criados como uma forma de suprir a ausência de ofertas de cursos regulares em universidades públicas. Essas vagas por sua vez são oferecidas a um grupo de pessoas que já estão afastados da educação superior. (FREITAS, 2007)

A partir do olhar dos autores, pode-se afirmar que os programas de formação inicial de professores de iniciativa do MEC, em sua grande maioria, ainda não chegaram a ofertar a

formação inicial desejada, que é aquela em que ocorre através de cursos regulares, de longa duração, na forma presencial, ministrados por universidades, espaço considerado apropriado pelos movimentos dos educadores. É essa a perspectiva de formação, que também é defendida pelos movimentos dos educadores, a exemplo da ANFOPE. Sobre a formação, na perspectiva sócio histórica, esta sugere: uma estrutura institucional que viabilize o conceito de base comum nacional; uma proposta de ensino que não separe a formação do conteúdo específico o bacharel do licenciado; um processo coletivo de fazer e pensar (FREITAS, 2007). Esta sim é uma proposta, que antes de certificar ela qualifica, e ainda dá condições do professor contribuir no projeto de melhoria da qualidade da educação pública, pois oferece uma formação de base científica e técnica, que não objetiva treinar e ainda elimina a multiplicidade de formações existentes.

3.3.1.2. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

O PIBID também é um programa de responsabilidade da CAPES, que visa proporcionar os discentes na primeira metade dos cursos de licenciatura a uma aproximação prática com o cotidiano e com o contexto das escolas públicas de educação básica. Esse projeto é desenvolvido por instituições de ensino superior públicas ou privadas, em parcerias com as redes de ensino. São concedidas bolsas⁴² aos alunos participantes desse projeto. Para participar, as instituições de ensino superior devem submeter seus projetos de iniciação à docência as seleções da CAPES, conforme os editais publicados (CAPES, 2018).

3.3.1.3. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)

O PARFOR, é uma ação da CAPES que objetiva oferecer educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério em efetivo exercício da docência, na rede pública de educação básica e que não possua formação específica na área em atua (CAPES, 2010). A partir do PARFOR, a CAPES incentiva a implantação de turmas especiais por Instituições de Ensino Superior em cursos de primeira licenciatura, para docentes que não possuam formação em nível superior. Segunda licenciatura, para docentes que possuem licenciatura, mas atua na sala de aula em uma área distinta. E formação pedagógica, para docentes que possuam curso superior, mas sem habilitação para a licenciatura.

⁴² No ano de 2018, o valor da bolsa oferecida pelo PIBID era de R\$ 400,00.

Os cursos são oferecidos na modalidade presencial e a distância, em ambas as modalidades, a formação ocorre através do acesso às Instituições de Ensino Superior, porém os que ocorrem na modalidade a distância, contam com o apoio da UAB.

A partir da apresentação das propostas de formação inicial docente colocadas acima, pode-se perceber que a partir do PDE, é dada a CAPES uma nova atribuição, a de se responsabilizar pela Política Nacional de Formação de Professores. Com isso, este organismo passa a ser chamada de “a nova CAPES”. Com relação a essa nova CAPES, Rodrigues (2017) esclarece que a formação de professores sob a responsabilidade dessa Fundação fica subordinada à lógica pragmática-produtivista e além disso, ratifica a ênfase na certificação de docentes, reforça a hierarquização e a diversificação na formação docente, o que constitui em uma das evidências da conformação da política para essa área às orientações dos organismos multilaterais.

No que diz respeito à formação continuada através da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica, criada em 2003, para contribuir com a melhoria da formação de professores da educação básica dos sistemas públicos de educação. Foram oferecidos vários programas promovidos por universidades aos professores da educação básica. Dentre eles destacamos nesse período: o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar II - Gestar II (2004), PROINFANTIL (2005), Programa de Apoio a Leitura e a Escrita - PRALER (2007), Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional - PROINFO (2007; 2008), Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial (2007) e o Pró-Letramento (2010). Programas que em sua grande maioria estão voltados para a formação do professor das primeiras séries do ensino fundamental e principalmente para o professor alfabetizador.

O programa GESTAR II⁴³ é um programa de formação continuada direcionado para professores de Matemática e de Língua Portuguesa, que estejam em efetivo exercício nas escolas públicas de educação básica. Implantado em 2004, inicialmente ele foi oferecido apenas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e a partir de 2008 ele tomou abrangência nacional, passando assim a ser implementado em parceria com o MEC e as Instituições de Ensino Superior. A carga horária da formação é de 300 horas, organizadas em 120 horas presenciais, sob a coordenação de tutores, sendo 80 horas de estudos coletivos e oficinas e 40

⁴³ O Programa Gestar II, sucedeu o Programa Gestar I. O Programa Gestar I, foi oferecido no período de 2001-2003, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, era direcionado aos professores das séries iniciais, oferecido no âmbito do Fundescola em parceria com o Banco Mundial.

horas de elaboração de projetos, plantão e acompanhamento pedagógico. As 180 horas a distância, prevê 120 horas de estudos individuais e 60 horas de realização de atividades propostas pelo curso, ou à socialização dos conhecimentos adquiridos. Os tutores também cumprem uma formação continuada de 300 horas, sendo 96 horas presenciais e 240 a distância com estudos individuais (BRASIL, 2010a).

O programa aborda discussões sobre questões prático-teóricas visando contribuir elevar a competência do professor e dos alunos, como também a melhoria do processo de ensino aprendizagem (BRASIL, 2010a).

O PROINFANTIL é um programa para contemplar as demandas específicas de formação do magistério da educação infantil (GATTI, BARRETO; ANDRÉ, 2011), que oferece um curso a nível médio, a distância, na modalidade normal, aos profissionais da educação infantil (creches e pré-escola) que não possuem formação específica para o magistério. Destinado aos professores em exercício nas redes municipais, estaduais e rede privada (comunitárias, filantrópicas ou confessionais), tem duração de dois anos, a carga horária de 3.392 horas, é oferecido na modalidade semipresencial, e tem como metodologia a realização de atividades a distância, orientadas por meio de material impresso e atividades presenciais concentradas nos períodos de férias escolares e quinzenalmente aos sábados. Tem como base o PROFORMAÇÃO.

O principal objetivo deste programa é valorizar o magistério e também oferecer condições de crescimento ao profissional da educação infantil. De acordo com o MEC, ao concluir o curso, o professor cursista será capaz de dominar os instrumentos necessários para o desempenhar de suas funções e desenvolver metodologias e estratégias de intervenção pedagógica adequadas ao público da educação infantil (BRASIL, 2018b).

O PRALER, lançado em 2003, é uma formação continuada para professor das séries iniciais que atuam nas escolas públicas. A finalidade do programa é dinamizar o processo educacional relativo a aquisição e aprendizagem da leitura e da escrita da língua materna. Tem como proposta a modalidade de ensino semipresencial, na perspectiva de formação contínua em serviço. Utiliza atividades de estudos individual (apoiada por caderno de estudos) e reuniões quinzenais. Tem a duração de 1 ano, com a carga horária de 144 horas (90 horas de estudo individual e 54 horas de estudo coletivo) (BRASIL, 2007c).

O Programa busca resgatar e valorizar as experiências e os saberes do professor, como também promover a reflexão sobre ação educativa, de forma que ele seja sujeito do processo educacional, sob sua responsabilidade. (BRASIL, 2007c)

O Pró-Letramento, instituído em 2005, é um programa de formação continuada de professores de abrangência nacional, que objetiva orientar o trabalho dos professores que atuam nos anos iniciais e de assegurar a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática, nas séries iniciais do ensino fundamental (1º a 4º série). É destinado a todos os professores que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas. A realização desta formação, é feita em parcerias com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, a partir da adesão dos estados e municípios. A carga horária de 120 horas, dividido em 84 horas presenciais e 36 a distância, com duração de oito meses em cada uma das etapas. É realizado de forma semipresencial, pois conta com atividades presenciais e a distância, que serão acompanhadas por tutores (BRASIL, 2018c).

O Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, oferta cursos de aperfeiçoamento ou cursos de especialização em educação especial, na modalidade a distância, por meio das instituições públicas de educação superior, através do âmbito da UAB. O objetivo desse programa é formar professores da rede pública de ensino que atuam nas salas de Atendimento Educacional Especializado - AEE, ou ainda professores que atuam em salas de aula regulares, para que esses profissionais desenvolvam práticas educacionais inclusivas (BRASIL, 2018d).

O PROINFO é um programa de formação voltada para o uso didático das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no cotidiano escolar, articulado a distribuição de equipamentos tecnológicos nas escolas, e a oferta de recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola, DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais. O Programa oferta um pacote de cinco diferentes cursos com carga horárias variadas, distribuídos através das seguintes temáticas: 1) Introdução à Educação Digital (60H); 2) Tecnologias na Educação (60h); 3) Elaboração de projetos (40h); redes de Aprendizagem (40h); 4) Projeto Um Computador por Aluno – UCA (BRASIL, 2018d).

Pensado para integrar as ações da formação dos programas PROINFO, Mídias na Educação e demais ações de formação do Ministério e instituições de ensino, foi criado em junho de 2008 o Portal do Professor. Além de promover o apoio ao processo de formação de professores, o Portal do Professor é visto pelo MEC como uma solução tecnológica que permite o armazenamento e a circulação de um acervo de conteúdos educacionais multimídia em diferentes formatos, além de links e funcionalidades que auxilia a pesquisa e interação na

educação infantil, ensino fundamental, médio, profissional e nas modalidades de ensino (BRASIL, 2018d). Através desses recursos, também se pretende integrar MEC, Secretarias municipais e estaduais de educação, escola, gestores, professores e alunos.

A partir da apresentação dos Programas de formação continuada propostos pelo MEC, podemos destacar três questões. A primeira, é que a maioria tem como pontos em comum formar o professor através da educação a distância ou de forma semipresencial, que segundo Oliveira (2012) a educação a distância na formação continuada de professores, tem sido utilizada pelo MEC como a modalidade mais eficaz e menos onerosa para garantir a formação massiva dos professores brasileiros, nos mais distantes rincões do país, além de permitir que a capacitação se dê em serviço. A segunda, é a preocupação nestas formações voltadas para a melhoria da aprendizagem dos alunos na leitura e escrita. E a terceira questão, está na preocupação em formar para elevar a competência dos docentes através dos estudos de técnicas teórico-práticas, principalmente no que diz respeito ao saber fazer em sala de aula.

Outra questão diz respeito a maioria destas formações, aqui citadas, adotarem o efeito multiplicador de formações, em que tutores são formados com vistas a multiplicar a formação nos polos. Logo, destaca-se o Pró-Letramento, como um Programa para formar professores alfabetizadores de forma homogeneizada no país.

No que diz respeito às propostas de formação, inseridas na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, tais como o Pro-Infantil, o Pró-Letramento e o GESTAR II, estas são vista por Oliveira (2012) e Freitas (2007), como “políticas de caráter focalizado, “continuado e compensatório”. Oliveira (2012), ainda acrescenta que a dimensão compensatória e focalizada dessas políticas tem sido substituída por uma perspectiva de desenvolvimento profissional ao longo da trajetória de trabalho dos professores.

Em síntese, no período 2003-2006 e de 2007-2010, período que compreende o Governo Lula, observou-se o aumento do número de vagas em Instituições de Ensino Superior Público para promover a formação inicial de professores. Porém, grande parte dessas vagas que passaram a ser ofertadas, ocorreram através da modalidade a distância. Dessa forma, observa-se no Governo Lula, o crescente fomento e investimento na educação a distância ou a semipresencial - que implica no misto (presencial /a distância) - tanto na formação inicial e continuada de professores da educação básica. Essa modalidade de educação passou a ser valorizada nas políticas educacionais dos últimos anos com a justificativa de que seria uma forma mais rápida de prover formação, pois através das

tecnologias disponíveis pode-se flexibilizar os tempos formativos, dando ao aluno trabalhador a oportunidade de estudar nas horas que dispõe (GATTI, 2008).

Ainda nesse período, o Estado, diferentemente do período anterior, passa a assumir a responsabilidade quanto ao oferecimento da formação inicial de professores, e isso é percebido com os programas criados através do regime de colaboração entre os entes. No que diz respeito a concepção de formação presente na política de formação de professores, houve a continuidade da adoção de formações que não contemplam o âmbito universitário (e uma formação sólida), que prioriza a formação de competências, que prioriza a formação prática, ou o saber fazer, em detrimento a uma de formação sócio histórica.

Diante disso, observamos que a busca pela formação docente qualificada como uma prioridade nas políticas de formação de professores, vem sendo adiada desde os anos de 1990, tendo em vista que no governo analisado cresceu o quantitativo de professores com a tão exigida certificação, porém uma certificação massificada e sem demonstração de qualidade.

3.4. A Política de Formação de Professores no governo Dilma Rousseff e a instituição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2011 – 2016)

As eleições de 2010 para presidente, foi pleiteada por nove candidatos, tendo o segundo turno disputado por José Serra do PSDB e Dilma Rousseff do PT, mais uma vez uma disputa polarizada por esses dois partidos. Dilma Rousseff foi eleita com 56,05% dos votos, conquistou um lugar na história do país, por ser a primeira mulher presidente. Os possíveis fatores que levaram a vitória de Dilma foi: o forte apoio de Lula, que no fim do seu segundo mandato contava com 83% da aprovação popular; a aliança de partidos articulada por Lula que reuniu além dos aliados históricos do PT como o PSDB e PC do B, incluiu um dos maiores partidos do país, o PMDB. No segundo turno essa aliança chegou a 11 partidos; e o fato de Dilma ter usado como estratégia de campanha a promessa de dar continuidade ao governo Lula e ampliar programas criados pelo presidente⁴⁴.

Em sua gestão, Dilma de fato deu continuidade à agenda política de Lula, principalmente no que diz respeito aos programas sociais, além disso, ela também ampliou alguns para chegar a um maior alcance. O Bolsa Família, Luz para Todos, Minha Casa Minha Vida e o PAC, foram programas que tiveram continuidade.

⁴⁴ Para auxiliar na construção do contexto histórico desse período foi recorrido a notícias publicadas nos seguintes sites: G1, G1 eleições e Uol.

Sobre os programas que foram gestados em seu governo, destacam-se o Plano Brasil sem Miséria, a segunda edição do Programa Minha Casa Minha Vida, Brasil Carinhoso, Comissão Nacional da Verdade, Programa Mais Médicos.

Com relação à educação, deu continuidade ao PDE e conseqüentemente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o PAR e ao Programa Universidade para Todos (PROUNI). Como iniciativa para aumentar os investimentos na sua pasta, sancionou a lei 12.858/2013 que garantiu para a educação a destinação de 75% dos royalties da exploração do petróleo e do gás natural, o que implica no investimento de 110 bilhões na educação em dez anos. Esse novo recurso, foi pensado para ser investido na ampliação do acesso as creches e ao ensino superior, como também na valorização do professor da rede pública através de salários melhores, capacitação profissional e boas condições de trabalho.

As duas medidas pontuais de maior amplitude do seu governo, na análise de Saviani (2018), foi que a primeira diz respeito à Lei n. 12. 796 de 4 de abril de 2013, que, ao ajustar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao disposto da Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009, ampliou a educação obrigatória para a faixa etária de 4 aos 17 anos de idade. Como consequência disso, a educação básica obrigatória passou a abranger a pré-escola (4 e 5 anos de idade), ensino fundamental (6 aos 14 anos) e ensino médio (de 15 a 17 anos de idade). A segunda, consiste no “Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego” (PRONATEC), programa que objetiva oferecer, de forma gratuita, cursos de educação profissional e tecnológica para a população, para trabalhadores, estudantes e pessoas com vulnerabilidade social, oferecendo auxílio alimentação, auxílio transporte e material escolar (SAVIANI, 2018).

Outra medida do governo Dilma, foi a sanção do PNE (para a vigência de 2014 a 2024) sem vetos em junho de 2014, por meio da Lei n. 13.005, depois de ter passado três anos e meio em uma longa discussão, que envolveu movimentos sociais, educadores, parlamentares e governos. O novo PNE definiu as 20 metas a serem alcançadas em até dez anos, e passou a exigir que até o último ano de vigência do Plano o governo federal deveria aplicar 10% do PIB na educação. Na análise de Saviani (2018), essa seria um dos avanços mais significativos do PNE, reivindicado desde a década de 1980, por ocasião da Constituinte.

Apenas 35% das metas do PNE (2001-2011) foram alcançadas, e diante disso, o novo PNE contemplou algumas dessas metas não alcançadas. Dentre entre elas, destacou-se a de atingir que todos os professores da educação básica possuam titulação a nível de graduação e o oferecimento da formação continuada que foram contemplados através da meta 15 e 16

respectivamente. A meta 15, intitulada “Formação de professores”, prevê que através do regime de colaboração (entre União, Estado, Distrito Federal e Municípios) seja garantido que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Essa meta partiu do dado fornecido pelo Censo Escolar 2015, que apontou o número de 24% dos docentes que atuam na educação básica e que ainda não possuem formação de nível superior⁴⁵ (BRASIL, 2018e).

Para alcançar a meta 15, foram pensadas as seguintes estratégias: regime de colaboração; financiamento estudantil; iniciação à docência; Plataforma eletrônica; Programas específicos de formação; reformas curriculares das licenciaturas; avaliação dos cursos; estágio; qualificação; formação inicial; formação continuada; bolsa de estudos; formação docente para a educação profissional (BRASIL, 2018e).

A meta 16, “Formação continuada e pós-graduação de professores”, prevê a garantia a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Essa meta surgiu, a partir do contexto que aponta que a deficiências da formação inicial dos docentes é vista como um dos grandes entraves da melhoria da qualidade da educação. Diante disso, a formação continuada é vista como um grande aliado que possibilita que o professor seja capaz de suprir lacunas na sua formação inicial, ao mesmo tempo em que mantém em constante aperfeiçoamento em sua atividade profissional (BRASIL, 2018e).

Para o alcance da meta 16, foram pensadas algumas ações já existentes no MEC e outras novas que foram transformadas nas seguintes estratégias: planejamento estratégico; Política Nacional de Formação de Professores; acervo de obras; Portal do Professor; bolsa de estudos e Plano Nacional do Livro e Leitura. Algumas já existiam, como ação do MEC e outras foram criadas (BRASIL, 2018e).

Articulado ao PDE, ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o MEC lançou em 2012, através da Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esta política que tem como principal ação a formação continuada para professores alfabetizadores, passou a ser uma das propostas de maior destaque do Governo Dilma para a educação. De acordo com Costa (2016), o Pnaic foi

⁴⁵ As informações e dados contidos neste parágrafo, foram retiradas do site oficial do MEC “Observatório do PNE”.

inspirado em um programa realizado no município de Sobral, em 2004. O objetivo desse programa municipal era eliminar o analfabetismo local. No ano de 2007, o programa foi intitulado de Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e foi assumido pelo governo do Estado do Ceará, com o apoio da UNDIME e da UNICEF, como uma política educacional estadual, que tinha como objetivo melhorar os índices de leitura e escrita dos alunos do 2º ano do ensino fundamental no IDEB. A experiência exitosa do PAIC, pelo menos no que diz respeito aos números apresentados pelo estado cearense, fez o Ministério da Educação se inspirar nessa experiência e lançar a nível nacional o Pnaic, que será mais bem discutido no capítulo seguinte (COSTA, 2016).

Em 2016, sobreveio o golpe que culminou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, instalando o “governo ilegítimo, antipopular e antinacional” do vice-presidente Michel Temer do PMDB, que trouxe o espírito autoritário vigente na ditadura militar (SAVIANI, 2018, p. 301).

Uma das medidas adotadas pelo governo de Michel Temer, foi a aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016, que propôs um novo regime fiscal, que compromete a necessária expansão de investimentos na educação, evidenciado que a imposição de um teto artificial para a educação não condiz com uma perspectiva de desenvolvimento social e inclusivo para o país. O argumento para justificar, junto à sociedade, o corte financeiro tão letal, foi a crise econômica e o contingenciamento dos gastos governamentais (LINO, ARRUDA, 2017).

Além da aprovação dessa Emenda Constitucional, também pode ser apontada como medida a “descontinuidade ou asfixia pela falta de recursos” de diversos Programas e Ações do MEC, implementados a partir de 2003, dentre eles 10 Programas nacionais de formação continuada, coordenados pela Secretaria de Educação Básica e implementados através de articulação entre secretarias estaduais e municipais de educação, universidades públicas, entidades nacionais (como a UNDIME, CONSED e a UNCME) (LINO; ARRUDA, 2017). A maioria desses programas de formação, tinham como público-alvo os professores, principalmente aqueles que atuam nas primeiras séries no ensino fundamental, muitos deles estavam em vigência desde 2003, e por ter proporção nacional atingia um enorme contingente de profissionais. Relevante dizer que o PNAIC também integra a lista desses 10 programas que foram desarticulados.

Na análise de Arruda e Lino (2017), o governo de Michel Temer representou não só a mudança de cargos de poder nos Ministérios, mas a promoção de uma mudança das políticas em curso nos últimos 14 anos, interrompendo programas, efetuando corte e substituindo

projetos. A mudança de princípios de prioridades no Ministério da Educação, indicou não apenas uma mudança de rumo, mas um nítido retrocesso nas políticas educacionais do país⁴⁶.

⁴⁶ Outras medidas tomadas no governo de Michel Temer foi uma medida provisória instituindo a reforma do Ensino Médio e o Projeto “Escola sem partido” que defende a neutralidade da educação diante da política (SAVIANE, 2017)

4. O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E A SUA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O presente capítulo expõe uma apresentação geral do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: organização, proposta de operacionalização dos objetivos e eixos de atuação do Programa. Dessa forma, pretende-se expor o desenho geral do Pnaic, destacando as suas ações, materiais e sua proposta de formação continuada de professor alfabetizadores, buscando, também, compreender a concepção de formação que lhe está subjacente.

O Pnaic é um Programa que dispõe de um conjunto de ações, dentre elas, a formação continuada de professores, que foi instituído a partir de um conjunto de políticas educacionais instauradas no governo de Luís Inácio Lula da Silva e que tiveram continuidade no governo de Dilma Rousseff. Conforme explicitado no capítulo 2, tais políticas que dão base legal à instituição do Pnaic são: a Rede Nacional de Formação Continuada, o PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Foram motivadores também para o Pnaic o PAIC e o Pró-Letramento.

O Programa contou com um investimento inicial de 2,7 milhões de reais, para os dois primeiros anos de funcionamento, tendo um grande alcance no território brasileiro, uma vez que contou com a adesão de praticamente todos os municípios. Considerando a análise do Pnaic, como uma política pública educacional, tal adesão quase que total dos municípios, demonstra a força indutora do Governo Federal, por meio da concessão de assistência financeira e técnica.

O Programa contou também, com o apoio de 36 universidades que se mobilizaram para oferecer a formação continuada, chegando a formar até 15.953 Orientadores de Estudos e 281.725 Professores Alfabetizadores, conforme poderá ser observado no Quadro 1.

Para iniciar as atividades do Programa, em 2013, foram distribuídos 4,6 milhões de Cadernos de Formação destinados aos professores alfabetizadores para auxiliar no processo formativo destes profissionais. As escolas receberam 26,5 milhões de livros didáticos, 4,6 milhões de dicionários e 17,3 milhões de obras paradidáticas (BRASIL, 2013a).

Para compor os cantinhos da leitura, previstos nas orientações pedagógicas do Pnaic, foram distribuídos 10,7 milhões de obras literárias. No ano de 2014, o FNDE distribuiu seis novas coleções, cada uma com 35 livros - totalizando 210 livros – para reforçar os cantinhos da leitura (BRASIL, 2013a). Em 2017, o Programa ofertou mais dois acervos para cada

ano/série do ciclo de alfabetização (os dois acervos somavam 70 livros), no total foram distribuídos no último ano do Programa mais 583.504 acervos (BRASIL, 2017a).

O **Quadro 1** e o **Quadro 2** demonstram alguns números do Pnaic, que expressam o grande alcance do Programa.

Quadro 1. Números de municípios que aderiram ao Pnaic e participantes da formação

Ano de realização do Programa	Número total de municípios	Municípios que aderiram ao Pnaic	Números em percentuais	Professores participantes ⁴⁷	Coordenadores Pedagógicos participantes	Orientadores participantes
2013	5.570	5.276	94,72%	281.725	Não houve participação	15.953
2014	5.570	5.489	98,5%	267.375	Não houve participação	15.146
2015	5.570	5.222	93,75%	235.983	Não houve participação	14.691
2016	5.570	5.360	96,22%	226.808	38.598	13.198
2017 ⁴⁸	5.570	Não encontrado	-	190.000	98.219	Não encontrado

Fonte: Elaborado a partir de dados disponíveis no MEC⁴⁹.

Quadro 2. Formação continuada do Pnaic de 2013 a 2017: temas, carga horária e investimentos

	2013	2014	2015	2016	2017
Ênfase da formação	Linguagem	Matemática	Temáticas: Gestão Escolar, Currículo, A criança do Ciclo de Alfabetização e interdisciplinaridade	Leitura, Escrita e letramento Matemático	Diagnóstico da sala de aula e foco na autonomia para a utilização de amplo repertório de práticas didáticas-pedagógicas no campo da alfabetização e do letramento
Carga horária	120h	160h	80h	100h	100h

⁴⁷ Observou-se uma divergência nos números de professores alfabetizadores participantes da formação do Pnaic nos anos de 2013 a 2016. Na notícia publicada pelo MEC em 12 de julho em 2017, foram divulgados os números que constam no Quadro. Porém, de acordo com o Documento Orientador de 2017 participaram da formação em 2013, 313.599 professores, em 2014, 311.916 professores, em 2015, 302.057 professores e em 2016, 248.919 professores.

⁴⁸ O número de Professores Alfabetizadores e Coordenadores pedagógicos que participaram do Pnaic no ano de 2017 não foram encontrados no *site* do MEC. Os números que constam no Quadro foram encontrados na pesquisa de Xavier (2018).

⁴⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/51531-municipios-interessados-devem-aderir-a-partir-desta-quarta-12>. Acesso em: 02 jun. 2019.

Investimento	R\$ 1,1 bilhão	R\$ 1,6 bilhão	RS 436 milhões para bolsas e materiais	RS 340,2 milhões	RS 56 milhões em bolsa
---------------------	----------------	----------------	----------------------------------------	------------------	------------------------

Fonte: Documentos Orientadores do Pnaic (2013, 2014, 2015, 2016, 2017) e Xavier (2018).

4.1. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), é um programa do Governo Federal, executado pelo MEC, que se configura em um compromisso formal assumido pelos governos federal, distrital, estaduais, municipais e sociedade de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas plenamente em língua portuguesa e matemática, até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012a).

As ações do Pnaic abrangem: alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para a sua efetiva implementação (BRASIL, 2012a, art. 1º).

As ações do Pacto objetivam:

- 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 da Educação Básica;
- III – Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;
- IV - Contribuir para o Aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores;
- V – Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012a, art. 5º).

Para que essa proposta do MEC chegasse em todo o território nacional, ou seja, em cada Estado e em cada município, os entes federados subnacionais realizaram a adesão ao Pnaic, através do PAR, por meio do módulo SisPacto, no SIMEC⁵⁰, conforme definido na Portaria nº 867 de 4 de junho de 2012. Essa exigência tem como base as mudanças estabelecidas em 2007 pois, de acordo com Silva (2010), a partir do lançamento do PDE, todas as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC aos municípios, estados e Distrito Federal passaram a acontecer mediante vinculação à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e ao PAR.

A adesão constituiu-se em dois termos: um, referente ao Pnaic e outro, referente à implementação das ações do Pacto. No caso dos Estados e municípios que já desenvolviam

⁵⁰ O SIMEC é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas online do governo federal da área da educação.

programas próprios de alfabetização em seus sistemas de ensino e que tinham objetivos convergentes com os do Pnaic, a adesão ao segundo termo - das ações do Pacto - foi definida como opcional. A Portaria nº 867/2012 possibilitava que esses municípios e estados também recebessem o apoio técnico e financeiro do MEC através do PAR (BRASIL, 2012a).

A adesão feita no primeiro ano do programa já garantia a participação nos demais anos de vigência do Programa⁵¹. Realizando a adesão a esta política do Governo Federal, os Estados e municípios reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094/2007 - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no PDE (2007) e no PNE 2014-2024, no que diz respeito a alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.

Por se tratar de um Pacto, um compromisso, a Portaria 867/2012 define as atribuições de cada instância, ou seja, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, para o alcance dos objetivos previstos no Programa. O Ministério da Educação, de acordo com a Portaria nº 867/2012, tinha a obrigação de: promover, em parceria com as instituições de ensino superior (IES), a formação dos orientadores de estudos e dos professores alfabetizadores; conceder bolsas de apoio para incentivar a participação dos orientadores de estudos e dos professores alfabetizadores nas atividades de formação; fornecer os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias; distribuir a Provinha Brasil para a aplicação pelas próprias redes, junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do ensino fundamental; desenvolver e disponibilizar, para as redes de ensino, sistema informatizado para a coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil; aplicar as avaliações externas no nível de alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática, junto aos alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; fomentar as ações de mobilização e gestão (BRASIL, 2012a). Observa-se que estas atribuições dizem respeito à organização e coordenação do Programa.

Cabiam, aos Estados, Distrito Federal e Municípios as seguintes atribuições: aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic); promover a participação das escolas de suas redes nas avaliações realizadas pelo INEP; realizar a aplicação da Provinha Brasil em sua rede, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico; realizar o gerenciamento e o

⁵¹ Os Documentos Orientadores do Programa, referentes aos anos de 2014 e 2015, estabeleciam que os municípios que aderiram e participaram ativamente do Pacto no ano anterior, e desejassem continuar, já estavam automaticamente incluídos no Pacto. Já em 2016 e 2017, as regras do Programa mudaram e, dessa forma, os Documentos Orientadores solicitavam que fosse feita a adesão anual dos municípios pelos dirigentes municipais. Vale destacar que, a partir de 2016, o Programa começou a sofrer modificações motivadas pelos discursos de melhorias do mesmo e, principalmente, pela mudança de gestão na presidência da república.

monitoramento da implementação das ações do Pacto em suas redes; designar coordenadores para se dedicarem às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão; indicar orientadores de estudos e custeá-los nos eventos de formação; fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores nas atividades de formação; monitorar a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio a alfabetização previstos pelo Pacto; disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades na implementação das ações do Pacto e na obtenção de resultados positivos da alfabetização; promover a articulação das ações do Pacto com outros programas educacionais do governo federal, onde houver, priorizando o atendimento de crianças do 1º, 2º, 3º ano do ensino fundamental, como complementação e apoio pedagógico aqueles com maiores dificuldades. Cabe, ainda, aos Estados e ao Distrito Federal a instituição e a viabilização do funcionamento da coordenação institucional em seus respectivos âmbitos (BRASIL, 2012a). Nestas atribuições observa-se a ênfase na execução, gerenciamento e monitoramento do Programa.

As Instituições de Ensino Superior eram incumbidas de: realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação, selecionar os formadores que ministrarão o curso de formação dos orientadores de estudos, assegurar o espaço físico e material de apoio adequados para os encontros presenciais da formação dos professores orientadores de estudos, certificar os professores orientadores de estudos e também os professores alfabetizadores que tenham concluído o curso de formação e apresentar relatórios parciais e finais sobre a execução do curso de formação, no modelo e dentro dos prazos estipulados nos planos de trabalho do MEC (BRASIL, 2012a). Observa-se que estas atribuições dizem respeito à gestão pedagógica e formação.

Uma vez os Estados, Distrito Federal e municípios, tendo aderido ao Pnaic, cabia, ao professor alfabetizador: dedicar-se ao objetivo de alfabetizar todas as crianças de sua turma no ciclo de alfabetização; analisar os textos propostos nos encontros de formação, registrando as questões a serem discutidas nos encontros posteriores; participar dos encontros presenciais com os Orientadores de Estudos, alcançado a frequência de no mínimo 75%; realizar em sala de aula as atividades planejadas nos encontros de formação, registrando as dificuldades para debater nos encontros de formação; colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e a formação; planejar situações didáticas utilizando os recursos didáticos disponibilizados pelo MEC; aplicar as avaliações diagnósticas registrando os resultados no SisPacto, ou utilizando outra forma pactuada prevista com o seu Orientador de Estudo;

acompanhar o processo de aprendizagem das suas turmas de alfabetização, registrando esse acompanhamento no SisPacto, ou em formas de registro pactuadas com o seu Orientador de Estudos; avaliar o trabalho de formação do seu Orientador de Estudos e; participar do seminário final de Formação Continuada dos professores alfabetizadores, apresentando o seu relato de experiência (BRASIL, 2013b).

Observa-se, nas atribuições do professor, a ênfase na execução e avaliação do Programa. Mas observa-se, principalmente, a sua responsabilização direta pelo objetivo central do Programa, mesmo não optando em aderir ao Pacto. Nesse sentido, ao ser obrigado a participar dos encontros da formação continuada para a realização de tal tarefa, ele assumia a responsabilidade do sucesso ou do fracasso do processo de ensino aprendizagem relacionado à alfabetização.

4.1.1. As ações do Pacto

De acordo com o documento “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece”⁵², as ações do Pnaic são um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que serão disponibilizadas pelo MEC, com o intuito de contribuir para a alfabetização e letramento dos alunos das escolas públicas (BRASIL, 2012b).

As ações são encadeadas e estão organizadas em quatro eixos de atuação: 1) a promoção da formação continuada de professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos; 2) o oferecimento de materiais didáticos e pedagógicos; 3) avaliações sistemáticas; 4) gestão, controle social e mobilização. Dentre os quatros eixos, o Programa aponta o primeiro como o sendo o principal (BRASIL, 2012b).

O primeiro eixo, a promoção da formação continuada de professores alfabetizadores, caracteriza-se pelo oferecimento de curso presencial de formação continuada, com carga horária de 120 horas por ano, com base no Programa Pró-Letramento. A metodologia deste curso propõe estudos e atividades práticas. Os encontros de formação na proposta do Pnaic eram ministrados pelo Orientadores de estudos, que por sua vez também participavam de uma formação continuada ministrada por professores no âmbito das universidades.

⁵² O documento “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece” foi um dos primeiros documentos publicados pelos MEC no formato de cartilha ou livreto, para divulgar as informações gerais do Programa. Por conta disso, ele será mencionado nesse trabalho como Manual do Pnaic.

O MEC destaca esse primeiro eixo como sendo o principal, porque o professor alfabetizador é visto como “um dos grandes agentes para atingir a meta” principal do Programa, que é o de garantir a alfabetização plena de todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental. A formação continuada de docentes é apontada pelo MEC, como uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade de ensino (BRASIL, 2015a, p. 19). Esse eixo agrega dois elementos de grande relevância para o Ministério da Educação: **professor** e sua **formação**. E será tratado de forma mais aprofundada na seção seguinte, tendo em vista a sua relevância para esta pesquisa.

O segundo eixo, materiais didáticos e pedagógicos, é formado por um conjunto de materiais específicos para alfabetização, direcionados aos alunos e ao apoio da prática dos docentes. Implementando esse eixo, foram disponibilizados os seguintes materiais: livros didáticos, com os respectivos manuais do professor, entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); obras complementares aos livros didáticos e acervo de dicionários de língua portuguesa, também distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa entregues pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização (BRASIL, 2012a). De acordo com o Manual do Pnaic (BRASIL, 2012b), a quantidade de materiais e acervos disponibilizados às escolas, deveria atender ao número de turmas de alfabetização, para possibilitar, ao docente e alunos, explorarem melhor os conteúdos.

Esta ação teve como intenção o aumento da quantidade de livros e jogos pedagógicos entregues as escolas, onde cada turma do ciclo de alfabetização passou a receber acervos específicos para a sua faixa etária para que cada sala de aula pudesse ter a sua própria biblioteca, acessível as crianças e professores por meio dos chamados “cantinhos da leitura” e “cantinhos da matemática”.

Para Martins (2016), essa segunda extensão do Pnaic se mostrou com um aspecto relativamente progressivo quando se toma como referência dois aspectos: o primeiro, a deliberação política para uma verba específica para esse fim, que não se tinha antes e o segundo, é justamente o fato de que antes não se tinha uma política direcionada para esse fim, a grande maioria das escolas públicas não dispunha desses recursos em condições minimamente adequados, submetendo o trabalho docente e a formação escolar das crianças da classe trabalhadora à condições ainda mais empobrecidas, distante dos elementos da cultura.

Na análise de Pires (2016), a formação do Pnaic seria uma espécie de capacitação de conhecimentos teóricos e práticos, visto como necessário ao professor, para instruí-lo no uso destes materiais em sala de aula com vistas a utilizá-los da melhor forma possível para que ocorra os resultados esperados.

O terceiro eixo, avaliações sistemáticas, reúne três componentes: as avaliações processuais, a Provinha Brasil⁵³ e a aplicação pelo INEP, de uma avaliação externa universal do nível de alfabetização. As avaliações processuais são as debatidas durante o curso de formação e que podem ser realizadas continuamente pelo professor junto aos alunos; a Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica aplicada junto aos alunos do segundo ano do ensino fundamental com o propósito de oferecer um instrumento aos professores e gestores escolares que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecido às crianças; a avaliação externa universal do nível de alfabetização, é uma avaliação aplicada junto aos alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental para verificar o nível de alfabetização (BRASIL, 2012b).

Para atender essa terceira medida do eixo da avaliação, foi publicada a Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, que instituiu a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), avaliação anual, censitária, de larga escala e externa aos sistemas de ensino público de ensino. A referida Portaria estabeleceu ainda que a ANA passaria a integrar o SAEB.

A ANA tem por objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do ciclo de alfabetização das redes públicas e produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o seu resultado global que é divulgado por meio de boletim na página do INEP (BRASIL, 2013c)⁵⁴.

A ANA, de acordo com Luz (2017), ao compor o SAEB passa a seguir a tendência das demais avaliações nacionais no que diz respeito a visar mensurar a aprendizagem de

⁵³A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em língua portuguesa e em matemática desenvolvidas pelas crianças matriculadas no segundo ano do ensino fundamental das escolas públicas do país. A prova é aplicada no início e no fim do ano letivo para permitir o diagnóstico e a aferição da evolução da aprendizagem dos estudantes. O Governo Federal criou a Provinha Brasil em 2008 como uma das medidas para melhorar a qualidade na educação (BRASIL, 2015b).

⁵⁴ A ANA prevê a aplicação de questionários voltados aos professores e gestores das instituições, do ciclo de alfabetização, para coletar informações a respeito das condições de infraestrutura, formação de professores, gestão escolar, organização do trabalho pedagógico, dentre outros. Para aferir os níveis de alfabetização e o desempenho em alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização em matemática, são aplicados testes, realizados em dois dias consecutivos, junto aos alunos concluintes da etapa do ciclo de alfabetização. Em língua portuguesa, o teste é composto por 20 questões - 17 de objetivas de múltipla escolha e 3 de produção escrita. Em matemática, o teste é composto por 20 questões objetivas de múltipla escolha. Participam, também, da ANA, os alunos com deficiência, que tem o atendimento especializado durante a prova, desde que seja solicitado pelo município (BRASIL, 2013c).

estudantes engendrando a competição entre escolas e professores, o que entra em contradição com a proposta de avaliar para auxiliar na redução das desigualdades, conforme previsto pelo documento que norteia a ANA.

Corroborando com Luz (2017), na análise de Dickel (2016) a ANA, ao projetar o seu foco para a aprendizagem das crianças, secundarizando e omitindo informações necessárias a composição de um quadro mais complexo acerca de como ocorre o processo de alfabetização, ela se eleva como estratégias de responsabilização dos professores pelos resultados do trabalho escolar.

Ainda relacionado ao eixo da avaliação, o Programa propôs que ao analisar os resultados dos alunos e das escolas, “seriam efetivadas medidas destinadas ao reconhecimento dos esforços realizados pelas escolas” (BRASIL, 2012a, art. 15). Nesse sentido, foi anunciado pelo Ministro da Educação que seria criado um programa de premiação e reconhecimento para as escolas e professores que obtivesse melhores evoluções⁵⁵.

Essa medida anunciada pode ser vista como uma via de mão dupla, pois na medida que busca valorizar os esforços prestados na sala de aula, por outro lado incentiva a concorrência entre as escolas, conforme destacado por Luz (2017) anteriormente. Possibilita ainda, a exposição negativa daquelas que não conseguirem alcançar os resultados desejáveis. Esse programa de premiação aliado ao eixo de avaliação revela que o Pnaic traz em seus desdobramentos um incentivo a meritocracia, que foi uma ideologia disseminada no Brasil de forma enfática a partir da segunda metade da década de 1990 com a reforma administrativa do Estado e a disseminação dos ideais do neoliberalismo de terceira via.

Essa medida anunciada, que alia avaliação a premiação revela que o Pnaic traz em seus desdobramentos um fomento a meritocracia, ideologia que ganhou força no Brasil, a partir da segunda metade da década de 1990, com a reforma administrativa do Estado e a disseminação dos ideais do neoliberalismo de terceira via. De acordo com Vieira et al. (2013) a meritocracia surge como um sistema social, político e econômico em que os privilégios são obtidos pelo mérito, oriundo daqueles mais qualificados, competentes e talentosos. Os autores ainda definem que o principal argumento a favor desse modelo é o de que os governos e

⁵⁵ Foi anunciado pelo Ministro da Educação, no lançamento do Pnaic, o valor de 500 milhões para conceder a premiação e reconhecimento das escolas e professores no primeiro ano do Programa. De acordo com o ministro as escolas e professores reconhecidos receberiam os valores por meio de transferências de recursos financeiros através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Essa medida de premiação e reconhecimento foi reforçada no Documento Orientador do Pnaic de 2017, porém nas pesquisas realizadas no site do MEC não foi encontrado nenhum dado sobre a efetivação dessa proposta.

organismos meritocráticos proporcionam maior justiça que os demais sistemas hierárquicos, já que as distinções não provem de fatores biológicos, culturais ou econômicos, mas dos talentos e das virtudes revelados pela educação, forma de exercitar a justiça social.

A meritocracia se revela no Pnaic quando o programa oferece formação continuada a todos os docentes que lecionam no ciclo de alfabetização das escolas públicas, para auxiliar em suas práticas, mas o Programa se propõe a reconhecer apenas os docentes que lecionam nas turmas que demonstrarem os melhores resultados, no ponto de vista quantitativo, avaliado pela avaliação externa específica para a alfabetização. Junto a essa medida também premiado os alunos exitosos. A crítica a essa medida meritocrática se dá pois, não é levado em consideração os motivos na qual se baseia a falta de êxito dos docentes que por ventura não cheguem a conseguir os resultados esperados, que podem perpassar a sua formação, as condições estruturais e materiais da escola, as superlotações das salas de alfabetização, a carga horária de trabalho excessiva que impossibilita os momentos de estudos, reflexão e planejamento das atividades, a falta de apoio da instituição escolar no trabalho de alfabetizar. No que diz respeito aos alunos, propõe-se a premiar os melhores, mas não é levado em consideração as condições sociais e materiais da vida desses alunos que fracassam.

Desta forma, a meritocracia que pauta o Pnaic propõe uma valorização daqueles que obtém êxito na alfabetização (ou seja, os “melhores alunos” e os “melhores professores”) e, por conseguinte, pune aqueles que não conseguem chegar aos resultados esperados.

Retomando os eixos estruturantes do Pnaic, o quarto e último eixo, gestão, controle social e mobilização da sociedade e da comunidade escolar, constitui-se como o arranjo institucional proposto para gerir o Pnaic, que, por sua vez, é formado por quatro instâncias distintas de gerenciamento: 1ª) um Comitê Gestor Nacional; 2ª) uma coordenação institucional em cada estado, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; 3ª) uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; 4ª) e uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede (BRASIL, 2012b).

Também compõe esse eixo o Sistema de Monitoramento, disponibilizado pelo MEC, o SisPacto⁵⁶, “destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação das diferentes ações do Pacto” (BRASIL, 2012b, p. 14). Por fim, a ênfase do Ministério da Educação está na

⁵⁶ O SisPacto é um sistema que integra o SIMEC.

promoção do acompanhamento e do monitoramento das ações do Pacto e das demais ações que envolvem impacto direto na aprendizagem e permanência das crianças na escola, pelos conselhos municipal, escolar, conselhos de acompanhamento e controle social da educação e organizações da sociedade civil; o fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares envolvidos no acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto e; a mobilização da comunidade escolar, dos conselhos de educação e da sociedade local em torno das ações do Pacto (BRASIL, 2012a).

Com relação ao sistema de monitoramento, Pires (2016) define que o SisPacto é uma ferramenta tecnológica que busca proporcionar agilidade e transparência aos processos de elaboração, análise e monitoramento das ações do Pacto. Na agilidade e transparência analisada por Pires, Ribeiro, Lucena e Abreu (2018), conseguiu-se visualizar nessa ferramenta uma concepção de gestão, controle e acompanhamento que tem no monitoramento um sistema que permite acompanhar a efetivação das ações desenvolvidas pelas diferentes instâncias envolvidas; ou seja, da universidade ao professor alfabetizador.

Ao analisar o quarto eixo, Martins (2016) visualiza que por trás da diluição da tarefa de fiscalizar o Programa por meio dos mais variados tipos Conselhos, existe uma estratégia sutil de dividir com a população a responsabilidade da formação escolar – seja do sucesso, seja do fracasso. Na ótica da autora, a participação da comunidade é exigida não apenas para monitorar o Programa, mas há um chamamento também para suprir as lacunas existentes, e uma das formas de suprir estas lacunas é o incentivando nesse sentido a prática do voluntariado, doações e parceria com o setor privado.

Considerando o exposto, no que diz respeito ao incentivo da participação da sociedade civil para o alcance dos objetivos do Pacto, observa-se a utilização de mecanismos por parte do Governo Federal, de responsabilização da sociedade, ou corresponsabilidades, em questões que antes eram tidas apenas como responsabilidade do Estado. Observa-se nessa corresponsabilização ideais do neoliberalismo de terceira via que em seu projeto societal, propõe uma sociedade civil que é uma sociedade que mobiliza os cidadãos a se responsabilizar por demandas que antes eram apenas do estado.

Observa-se que os quatro eixos se constituem em uma engrenagem articulada pelo MEC, na expectativa de responder a problemática dos baixos índices relativos ao desempenho da leitura e da escrita dos alunos da escola pública. Com relação a essa engrenagem Dickel (2016) considera que ela traz consigo o controle sobre o processo pedagógico escolar que incide sobre o que o professor faz em sala de aula e sobre o que a criança manifesta saber,

como resultado do ensino desenvolvido pelo professor. Para isso foi constituído mecanismos e instancias de gestão desse processo, um deles é a formação de professores e o outro é um sistema de monitoramento, que por sua vez, articula três modalidades de avaliação: a avaliação sistemática, a Provinha Brasil e a ANA (DICKEL, 2016).

4.1.2. Concepção de alfabetização

O Pnaic não se propõe a oferecer um método específico de alfabetização, o que o Programa se propõe é a oferecer “sugestões metodológicas que subsidiem o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam às necessidades de sua turma e de cada aluno em particular em função do desenvolvimento e domínio da língua escrita (BRASIL, 2015a).

Para o Pnaic, estar alfabetizado significa “ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ainda ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos”. Desse modo, no entendimento do Programa, a criança está alfabetizada quando compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratam de temáticas familiares ao aprendiz (BRASIL, 2012b, p. 17).

Segundo o Programa, a concepção de alfabetização adotada é a de “alfabetização na perspectiva do Letramento”⁵⁷. Ou seja, é defendido que a criança domine o Sistema de Escrita Alfabética, mas que também desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia (BRASIL, 2015a).

Outro ponto importante de se destacar, é o estudo feito por Leal (2015) e Resende (2015) que ao analisarem os materiais de formação do Pnaic, as autoras identificaram subjacente a proposta do Pacto, duas concepções distintas de alfabetização. De acordo com Leal (2015), existe uma concepção de sentido mais amplo, agregando direitos de aprendizagens relativo à aprendizagem da leitura e da escrita e direitos de aprendizagem

⁵⁷ O Pnaic, programa de alfabetização infantil, tem como base epistemológica os estudos das autoras brasileiras Magda Soares e Angela Kleiman. Magda Soares é professora emérita da Faculdade de Educação (FAE) da Faculdade de Minas Gerais (UFMG), pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). Dentre as suas publicações, destacam-se os livros: Alfabetização e Letramentos, publicado em 2004 pela Editora Contexto, Português: uma proposta para o letramento, lançado em 2002 pela Editora Moderna e Letramento: um tema em três gêneros, lançado em 1998 pela Editora Autêntica. É considerada um dos maiores nomes na área da alfabetização e do letramento com ênfase em ensino aprendizagem. Angela Kleiman é professora titular no Departamento de Linguística Aplicada na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP). Atua em áreas de pesquisa em leitura e letramento com foco em letramento para o professor. Seus principais livros publicados foram: A Formação do Professor, Ensino e a Formação do Professor, Leitura e Indisciplinaridade, Leitura Ensino e Pesquisa, Letramento e Formação do Professor, Oficina de gramática, Oficina de Leitura e Os Significados do Letramento.

relativo aos conteúdos de diferentes áreas de conhecimento e a segunda é a expressão da alfabetização apenas como o domínio do sistema de escrita.

Embora Leal (2015) reconheça a existência dessa tensão teórica, segundo a autora há claramente em comum um princípio pedagógico entre essas duas concepções, na qual a alfabetização na perspectiva do letramento “é um processo em que, ao mesmo tempo, as crianças possam aprender como é o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade” (LEAL, 2015, p. 34). Já mediante a análise de Resende (2015), diante da existência das duas concepções, prevalece a da alfabetização entendida como o domínio do sistema escrito, o que para a autora remete a uma visão racionalista e mecanicista do domínio da língua.

Marinho (2015) ao também realizar estudos sobre o Pnaic, apontou que o Programa traz a possibilidade de uma atualização e aprimoramento dos conceitos do campo da alfabetização, mesmo que de forma parcial. A autora explica, que seria parcial por ela considerar a proposta do Pnaic como uma proposta teórica prescritiva, e que não dá condições de efetivar mudanças significativas na prática docente, mas sim tímidas alterações conceituais.

Na perspectiva de garantir a alfabetização as crianças da escola pública, o Pnaic defende a aquisição da alfabetismo por meio do ciclo de alfabetização. Este, nos anos iniciais do ensino fundamental, consiste no tempo sequencial de três anos, 600 dias letivos, sem interrupções. Tal período deve ser dedicado à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas de conhecimento (BRASIL, 2012b).

Assim, o período de três anos, 600 dias letivos, é visto pelo Programa como necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, e necessário também para a consolidação dos saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares, obrigatórios e estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2012b)⁵⁸.

⁵⁸ Para o cumprimento do inciso V, do artigo 5º da Portaria 867/2012, o MEC publicou em dezembro de 2012 o documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”. O documento define 30 direitos de aprendizagem, 20 eixos estruturantes e 256 objetivos de aprendizagem. De acordo com Alferes e Mainardes o referido documento consiste na tentativa de difundir um currículo nacional ou mesmo diretrizes

Essa proposta do ciclo de alfabetização se sustenta, principalmente, na Resolução do CNE nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos. O art. 30 dessa resolução, estabelece que os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento, como também o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da língua portuguesa, a literatura, a música e demais artes, a educação física, assim como o aprendizado da matemática, da ciência, da história e da geografia (BRASIL, 2010b).

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (que deve ser feito em 9 Anos), estabelece, ainda, a continuidade da aprendizagem, tendo em vista a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no ensino fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. Propõe que os três primeiros anos escolares, estejam voltados para proporcionar a todos os alunos a sistematização e o aprofundamento das aprendizagens básicas, vistas como imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2010b). Pelo exposto, as diretrizes propõem a progressão automática dos alunos no ciclo de alfabetização, entendendo que a retenção é prejudicial nesse processo.

Para as crianças que apresentarem maiores dificuldades de alcançar os níveis desejáveis durante o curso desse ciclo, a Portaria nº 867/2012, orienta que elas sejam atendidas prioritariamente pelo programa Mais Educação⁵⁹, como garantia de uma educação integral e complementar e apoio pedagógico para estes discentes.

Segundo o Manual do Pnaic, os três fatores decisivos para o êxito da alfabetização na idade certa são: **professores alfabetizadores** bem preparados, motivados e comprometidos

gerais para as três primeiras séries do ciclo de alfabetização. Esse ciclo de alfabetização é baseado na aquisição desses direitos de aprendizagens, para isso, o PNAIC elaborou os materiais de formação dos professores alfabetizadores tomando como base essa proposta.

⁵⁹ O Mais Educação é um programa criado pela Portaria nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, é uma estratégia do Ministério da Educação para indução da construção agenda de educação integral nas redes municipais e estaduais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esportes e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. O programa é coordenado pela Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC) em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou municipais de educação. Em 2008, o programa atendeu prioritariamente as escolas com baixo IDEB, localizadas em capitais e regiões metropolitanas. Em 2010, foram atendidas escolas contempladas com o PDDE/integral, com baixo IBEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social, escolas situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, como também aquelas com mais de 90 mil habitantes. Em 2011 foram atendidas escolas de baixo IDEB, que foram contempladas com o PDE/2009, escolas localizadas em território de vulnerabilidade social e escolas situadas em cidade com população igual ou superior a 18.844 habitantes (BRASIL, 2014b).

com o desafio de orientar as crianças nesta etapa da trajetória escolar; a **disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos** apropriados e que estimulem a aprendizagem, livros didáticos, paradidáticos, obras de literatura, jogos e mídias variadas, sendo fundamental que os professores saibam manuseá-los para alcançar os objetivos da alfabetização em cada ano; e a **capacidade de acompanhar continuamente o progresso da aprendizagem das crianças**, por meio de avaliações contínuas, que podem ser baseadas em observações e registros sistemáticos de cada criança, como também avaliações estruturadas, a exemplo das avaliações externas (BRASIL, 2012b).

Essa visão desconsidera a realidade social e econômica do aluno, elementos esses que podem interferir na vida escolar dos discentes. Como também, desconsidera as condições de trabalho do professor no que diz respeito a questões que envolvem infraestrutura, a valorização e salário. Além disso, se levado em consideração apenas esses fatores, possivelmente a culpa do fracasso na alfabetização, se assim for, recairá na responsabilidade do professor.

4.2. Formação continuada de professores alfabetizadores: organização, participantes e materiais

4.2.1. Organização

No Pnaic, a formação continuada de Professores Alfabetizadores tem por objetivo apoiar os professores que atuam no ciclo de alfabetização, inserindo os que trabalham nas turmas multisseriadas e de multietapas, conforme demonstra o excerto abaixo:

A formação continuada de Professores Alfabetizadores tem como objetivo apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapas, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulados os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto (ARTIGO 1^a, Portaria 1.458, de 2012c).

Para isso, o Pnaic, conforme previsto na Portaria n. 1.458 de 14 de dezembro de 2012, ofereceu uma formação continuada através de cursos anuais presencial com duração de 120 horas, incluindo a atividades extraclasse para os professores alfabetizadores, com a realização de encontros ao longo do ano letivo (BRASIL, 2012c).

Os referidos cursos apresentavam uma estrutura de funcionamento em que as universidades, Secretarias de Educação e instituições escolares se articulavam para a realização dos processos formativos do professor.

Nos municípios eram oferecidos quatro cursos simultaneamente nos encontros de formação: um curso para os professores do primeiro ano, um curso para os professores do segundo ano, um curso para os professores do terceiro ano e um curso para os professores de turmas multisseriadas. Os encontros se davam com enfoque sobre planos de aula, as sequências didáticas e avaliação diagnóstica, mapeamentos das habilidades e competências de cada aluno, para dessa forma, traçar estratégias que permitissem o aluno aprender efetivamente (BRASIL, 2012b).

Conforme demonstrado no Quadro 2, no ano de 2013, a formação aconteceu com uma carga horária de 120 horas, com enfoque nas instruções voltadas para a linguagem. Em 2014, a formação teve 160 horas de duração, com ênfase no estudo de Matemática e Língua Portuguesa. Em 2015, a formação teve como temáticas: a gestão escolar, currículo, a criança do ciclo de alfabetização e a interdisciplinaridade, com a duração de 80 horas. No ano 2016, a temática abordada foi leitura, escrita e letramento matemático. Para a realização desses estudos, o curso teve duração de 100 horas. No ano de 2017, último ano de vigência do Programa, a formação teve ênfase no diagnóstico da sala de aula e foco na autonomia para a utilização de amplo repertório de práticas didáticas-pedagógicas no campo da alfabetização e do letramento, para isso foi cumprida uma jornada de 100 horas de duração (BRASIL, 2017b). Logo, observa-se que embora a Portaria n. 1.458/2012 previsse pelo menos 120 horas de formação anual, houve uma variação na carga horária ao longo da vigência do Programa. No primeiro ano se cumpriu o determinado pela portaria. Depois, o tempo de jornada da formação passou a ser prevista anualmente por meio dos Documentos Orientadores anuais, sendo alterada ano a ano, a depender do período do início dos encontros.

No ano de 2016 a formação ocorreu apenas no último trimestre do ano letivo, ou seja, de outubro a dezembro. E em 2017, a formação iniciou de forma ainda mais tardia, em novembro finalizando oficialmente as suas atividades em abril de 2018. Observa-se, nesse sentido, que o Programa foi sendo reduzido continuamente e conseqüentemente foi perdendo a sua força no cenário educacional brasileiro. Além disso, com essa redução foi ficando inviável o Pnaic cumprir a sua proposta de funcionar como um apoio aos docentes do ciclo de alfabetização, já que o Programa passou a ser oferecido apenas no final do ano letivo.

As temáticas e orientações para a formação continuada dos professores para cada ano, constavam nos Documentos Orientadores de Ações, divulgado ano a ano no site do Ministério da Educação e no *site* oficial do Pnaic.

De acordo com o documento “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” o curso era estruturado para permitir a melhoria da prática docente, para isso o Programa determinava algumas estratégias pedagógicas permanentes; ou seja, que deveriam ocorrer em todos os encontros, mas também era permitido que essas estratégias fossem reinventadas, se levadas em consideração as diferentes realidades sociais (BRASIL, 2012d). Baseadas nestas estratégias formativas, os encontros de formação ocorriam nos seguintes momentos:

- i. **A leitura deleite:** momento de leitura que visava o contato das professoras alfabetizadoras com textos literários diversos, com o propósito de proporcionar diversão, prazer pela leitura, conversas sobre os textos, reflexão sobre a vida e ampliação de saberes.
- ii. **Tarefas de casa e escola, com retomada do encontro anterior:** essas eram propostas de atividades para serem aplicadas em sala de aula pelas alfabetizadoras e posteriormente socializadas no encontro seguinte. Essas propostas incluíam: leitura de textos com destaque de questões para serem discutidos nos encontros de formação; aplicação de instrumentos de avaliação e preenchimento de quadros de acompanhamento dos alunos; desenvolvimento de atividades em sala de aula com base nos planejamentos realizados nos encontros; e análise e produção de material didático.
- iii. **Estudo dirigido de textos:** esse momento era realizado de maneira individual ou em pequenos grupos ou em grandes grupos, sendo todos eles retomados posteriormente no coletivo. Era realizado os estudos de textos, para ampliar ou aprofundar os conhecimentos sobre questões referentes ao processo de alfabetização.
- iv. **Planejamento de atividades a serem realizadas** nas aulas seguintes aos encontros: tinha como proposta a realização de atividades coletivas de planejamento de aulas, sequências didáticas ou projetos didáticos, onde o professor deveria pensar, modificando ou readequando as propostas apresentadas nos encontros que deveriam ser realizadas em sala de aula.

Eram sugeridos ainda:

- v. **Socialização de memórias** com atividades de leitura e escrita: esse era o momento de os docentes relembrem e socializarem as suas memórias das experiências vividas na infância, como estudante ou como profissionais docente, que tinham relação com os temas trabalhados na formação.

- vi. **Vídeo em debate:** ocorria por meio da exibição de vídeos no grupo, com conteúdo de entrevistas, debates, cenas de sala de aula, para aprofundar os debates referentes às temáticas propostas na formação.
- vii. **Análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas:** consistia na exibição de entrevistas, debates, cenas de sala de aula, que traziam a experiência de outras professoras alfabetizadoras, para servir de ponto de partida para iniciar discussões vistas como importantes. Esse momento visava que os professores refletissem, comparassem, aprimorassem e reconstruíssem a sua prática.
- viii. **Análise de atividade dos alunos:** momento de analisar as respostas dos alunos nas atividades propostas, para verificar as hipóteses das crianças sobre determinado conhecimento, como também as possibilidades para novos direcionamentos na prática pedagógica. Essa era uma estratégia que visava acompanhar o processo de aprendizagem do aluno.
- ix. **Análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamento de aulas:** momento destinado a discussão coletiva de situações vivenciadas por outros profissionais para servir como ponto de partida para se pensar nas próprias estratégias didáticas.
- x. **Análise de recursos didáticos:** momento destinado a analisar os recursos didáticos enviados pelos Programas às escolas, na intenção de estimular o uso de tais recursos.
- xi. **Exposição dialogada:** momento de propor atividades em que as professoras alfabetizadoras fizessem a exposição dos saberes construídos de forma mais sistematizada, com vistas a valorizar o que foi aprendido e também buscar o engajamento das cursistas.
- xii. **Elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados:** ação vista como necessária para acontecer em todo processo formativo, por se partir do pressuposto de que a avaliação deveria subsidiar o planejamento das alfabetizadoras. Para isso era promovido discussões coletivas sobre os instrumentos de avaliação e sobre os resultados obtidos a partir destes instrumentos.
- xiii. **Avaliação da formação:** momento em que os professores alfabetizadores registravam em um instrumento disponibilizado pelos orientadores de estudos, a sua avaliação acerca da formação recebida, para auxiliar o formador a planejar melhor os encontros, principalmente no que diz respeito aquilo que não está dando certo. Esta avaliação via instrumento escrito, deveria ser complementada por com uma conversa em grupo para

reforçar a identificação dos pontos positivos e negativos da formação. Fazia parte ainda da composição do curso o Seminário final, que era um momento de culminância que ocorria ao final de cada ano, ou seja, de cada ciclo, em que era oferecida a formação do Pnaic. Esse era o momento em que os Professores Alfabetizadores colocavam em exposição as atividades, produções de várias naturezas desenvolvidas em sala de aula com os discentes, e que fossem fruto das orientações do Pnaic.

4.2.2. Equipe de formação e demais participantes

Como já sinalizado anteriormente, a formação oferecida pelo Pnaic apresentava uma estrutura em que universidades, secretarias de educação e instituições escolares se articulam para promover a formação continuada ao público alvo do Programa: o Professor Alfabetizador. Nessa dinâmica, dois grupos compõe a equipe de formação continuada: os **Formadores** e os **Orientadores de Estudos**.

De acordo com a Portaria n. 1.458/2012, os Formadores eram escolhidos no âmbito das universidades, por meio da seleção pública e transparente, respeitando os seguintes critérios cumulativos de escolha: ser professor com experiência na área de formação de professores alfabetizadores; ter atuado como professor alfabetizador ou formador de professores alfabetizadores durante, pelo menos, dois anos; ser formador em Pedagogia, áreas afins, ou ter alguma licenciatura; e possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado, concluído ou em andamento. Estes lecionavam em turmas de 25 a 34 Orientadores de Estudos (BRASIL, 2012c).

Os Orientadores de Estudos, eram profissionais escolhidos no âmbito dos estados, município e Distrito Federal, também através de seleção pública e transparente, por meio dos seguintes critérios cumulativos: ser professor efetivo da rede pública de ensino; ter sido tutor do Programa Pró-Letramento; e ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e a multiplicação junto aos professores alfabetizadores. A Resolução nº 4 de 2013 define, que no caso da rede pública de ensino não dispor de professores que tenham sido tutores do Pró-Letramento, ou por outras razões justificáveis, a secretaria deverá considerar para a escolha dos orientadores de estudos os seguintes critérios: ser um professor efetivo da rede; possuir formação em Pedagogia ou outra licenciatura; e ter no mínimo três anos de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental, como professor, coordenador pedagógico, ou possuir experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores (BRASIL, 2012c). Cada Orientador de Estudos, lecionava em uma turma de 25 a 34 professores alfabetizadores.

Os Formadores, tinham a incumbência de planejar e ministrar a formação continuada dos Orientadores de estudos em polos de formação organizados pelas Instituições de Ensino Superior responsável. Os orientadores de estudos, por sua vez, com base nos mesmos princípios formativos, realizavam a formação dos professores alfabetizadores em seu município ou nos polos de formação (BRASIL, 2013b).

Os Professores Alfabetizadores, público alvo da formação continuada, eram os professores que lecionam em turmas do 1º, 2º ou 3º ano do ensino fundamental, ou turmas multisseriadas formadas por alunos destes anos. Estes participavam dos encontros de formação e conforme previsto no Programa, deveriam realizar as práticas aprendidas em sua sala de sala de aula com vistas a promover a alfabetização das crianças do ciclo de alfabetização.

De acordo com o Pnaic, seria esse o “tripé formado pelos três grupos de professores”, que iria mobilizar diferentes saberes, para se materializar em práticas escolares, que resultassem em conhecimentos efetivos para as crianças do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2015a, p. 28).

Pelo exposto, o modelo de capacitação adotado pelo Pnaic, consiste no modelo “multiplicador”, que segundo Freitas (2002) é um modelo que retoma uma ideia já superada da década de 1970 em que professores das redes públicas de ensino passam por processos de formação e se transformam em formadores de professores, e assim sucessivamente em uma “cadeia” de formação.

Gatti e Barreto (2009, p. 202) nomeiam essa estrutura formativa de capacitação “em cascata”, no qual “um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo, que por sua vez capacita o grupo seguinte”. Gatti e Barreto (2009, p. 202) explicam que esse modelo tem se mostrado bastante significativo profissionalmente, no entanto tem sido pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos principais.

[...] embora permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, tem-se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidades e implicações.

Moreira e Saito (2013) analisam que a utilização deste modelo de formação, no campo da formação continuada, foi uma estratégia para alcançar, em um curto espaço de tempo, uma

capacitação em quantidade ampliada de professores no país, com a participação de todos e viabilizado pelo regime de colaboração entre os entes federados.

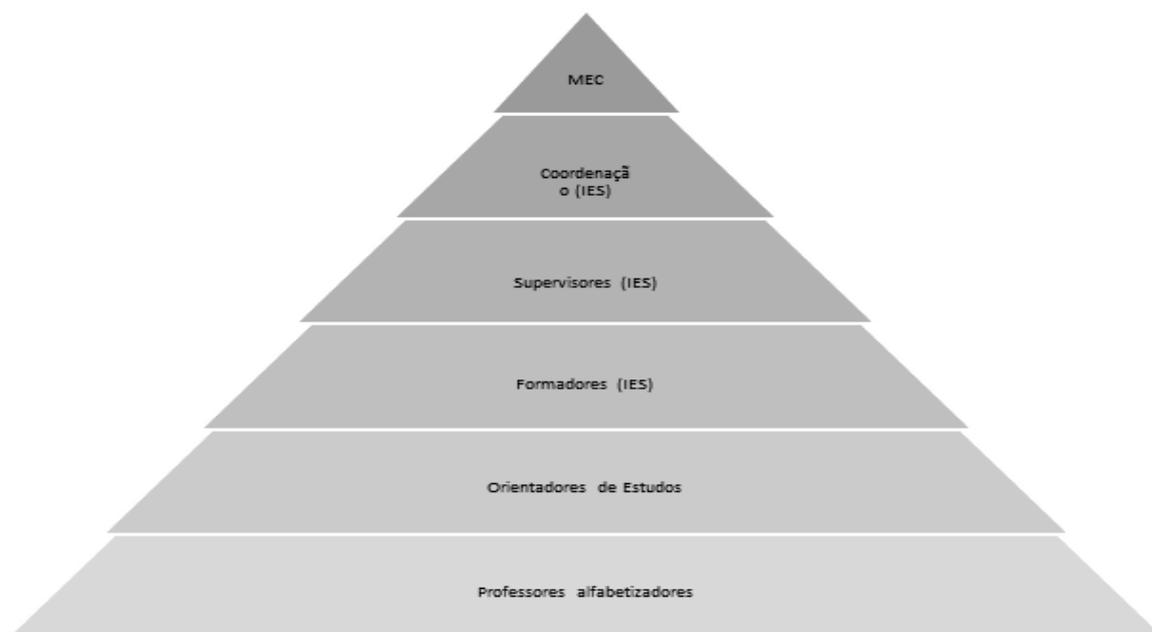
A partir da análise dos autores sobre a dinâmica do modelo de formação continuada utilizado no Pnaic, pode-se pensar que neste movimento, em que os conhecimentos relativos aos processos de alfabetização vão passando do professor Formador para os Orientadores de Estudos, não se pode garantir que estes cheguem da maneira desejada pela Ministério da Educação, ao professor alfabetizador. Possivelmente estes conhecimentos sofrerão interferências diversas à medida que forem sendo encaminhados nessa cadeia, pois cada Orientador de Estudos terá uma forma específica de ver a educação, a sociedade, como também terá sido fruto de uma formação inicial específica. Enfim, cada um terá uma particularidade. Logo, partindo desse pressuposto, considera-se que o ideal seria que os professores alfabetizadores pudessem ser formados nas próprias universidades, junto aos professores Formadores.

Na dinâmica adotada pelo Programa, conforme a Resolução n. 4/2013, por meio do SisPacto, os Formadores avaliavam o desempenho dos Orientadores de Estudos e os Orientadores de Estudos avaliavam a atuação dos seus Formadores. Os Orientadores de Estudos avaliavam o Professor Alfabetizador quanto a sua frequência, participação nos encontros de formação e o acompanhamento dos estudantes. Os Professores Alfabetizadores, por sua vez, também avaliavam a atuação dos seus Orientadores de Estudos. Nessa cadeia de avaliação do Pnaic, Ribeiro, Lucena e Abreu (2018) salientam que o MEC cumpria o papel de avaliar a todos por meio das avaliações externas, que no caso do Pnaic o acompanhamento e monitoramento do Programa era feitos por meio da ANA⁶⁰.

Além da equipe de formação e cursistas, participavam também da estrutura da formação continuada os seguintes agentes: Coordenador-geral da IES, Coordenador-adjunto da IES, Supervisor da IES e Coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios. A estrutura a seguir mostra os participantes, na hierarquia do Programa no período de 2013 a 2015.

Figura 1: Estrutura hierárquica da formação do Pnaic no período de 2013 a 2015

⁶⁰ A Resolução nº 4/2013, orienta a continuidade e permanência dos orientadores de estudos e dos professores em todas as etapas da formação, visando, dessa forma, assegurar a continuidade dos trabalhos nesses três primeiros anos de ensino.



Fonte: Xavier (2018). Adaptado para a presente dissertação.

Em 2016 com as mudanças estabelecidas no MEC, oriundas do quadro político do Brasil, o Programa passa por algumas reformulações. Como fruto dessas reformulações, o Documento Orientador de 2016 anuncia a inserção, no topo da hierarquia do Programa, de um Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e Letramento, composto por titulares e suplentes da Secretaria Estadual de Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), representantes das instituições formadoras e de outros órgãos que o Comitê julgasse conveniente. Esse comitê recebeu do MEC o nome de equipe de Gestão.

Na ótica do Pnaic, a criação desse Comitê era vista como um exercício de regime de colaboração previsto no PNE (2014-2024) e também um reconhecimento de que os professores precisam de apoio das redes de ensino, das instituições formadoras e do MEC no “desafio de elevar o padrão de qualidade no Ciclo de Alfabetização nas escolas públicas” (BRASIL, 2016). Porém, na análise de Xavier (2018) essa mudança hierarquia do Pnaic mudou também radicalmente o desenho do Programa, pois de 2013 a 2015 eram as universidades que gerenciavam todo o processo da formação, ou seja, a escolha dos formadores, a articulação da estrutura dos cursos nas cidades, definiam a forma de atendimento aos professores e providenciavam inclusive o envio da verba. A partir de 2016, o Comitê de Gestão passou a ter uma espécie de chancela, e a SEDUC ganhou o poder de aprovar as propostas das universidades para as formações. Essa medida, segundo a autora, retirou a autonomia das Instituições de Ensino Superior de Educação e empobreceu a integração entre elas (XAVIER, 2018). Ao levar em consideração a mudança ocorrida no

desenho do Programa exposto pela autora, pode-se ainda dizer que de forma contraditória observa-se um aspecto positivo tendo em vista que com autonomia conquistada pelas secretarias de educação, estas instituições, pelo menos em tese, puderam propor mudanças oriundas das suas respectivas realidades e não mais de forma homogênea, como era a proposta inicial do Programa. A figura a seguir mostra a estrutura hierárquica do Programa a partir de 2016.

Figura 2: Estrutura hierárquica da formação do Pnaic em 2016 e 2017



Fonte: Xavier (2018). Adaptado para a presente dissertação.

Outra mudança estabelecida em 2016 foi a ampliação do público alvo da formação continuada do Pnaic que além dos profissionais envolvidos inicialmente foram integrados os coordenadores pedagógicos das turmas do 1º ao 3º ano das escolas públicas. Sobre essa mudança o Documento Orientador define que:

A extensão da formação aos coordenadores pedagógicos responde a avaliações e demandas feitas ao MEC e é um reconhecimento da função desse profissional, eminentemente comprometida com os resultados de aprendizagem da escola e responsável, junto à direção, pela preparação de um clima organizacional motivador e propício ao convívio e à construção do conhecimento (BRASIL, 2016, p. 07).

No período de 2013 a 2015, os Documentos Orientadores dos anos de 2013, 2014 e 2015 em consonância com a Portaria n. 1.458/2012, só permitiam a participação desses profissionais na formação, na condição de Professores Alfabetizadores ou como Orientadores de Estudos, caso eles se submetessem a seleção. Chama a atenção essa não participação anterior desses profissionais da educação na formação, tendo em vista a relevância da sua

atuação na escola. Dentre as suas várias atribuições, são esses profissionais quem articulam os planejamentos da escola, acompanham o processo avaliativo dos alunos junto aos docentes e é o responsável pela formação continuada dos professores no âmbito escolar. Nesse sentido ele é um dos profissionais que está diretamente envolvido no cumprimento da meta principal do Pnaic.

Ainda em 2016, a equipe de gestão (coordenadores estaduais, regionais, locais e Undime) também passou a participar de uma formação específica em serviço e com suporte de metodologias, visando prepará-los para o desempenho de suas atribuições que incluíam:

definição de metas de aprendizagem para as escolas; elaboração de relatórios periódicos das atividades desenvolvidas; produção de instrumentos de avaliação e acompanhamento do desempenho dos alunos; análise e sistematização de dados de avaliação para subsidiar a construção de planos e mecanismos de intervenção e apoio às escolas; coordenação de processo de discussão e disseminação de resultados de avaliações institucionais e externas e uso dos resultados para a melhoria da aprendizagem; identificação de fatores que determinam a aprendizagem dos alunos; identificação e disseminação de boas práticas; monitoramento, avaliação e proposição de ajustes e melhorias na implementação do PNAIC no âmbito local, regional, estadual e no MEC; e planejamento de caminhos que possam promover a melhoria da aprendizagem de forma sustentável e autônoma nos anos subseqüente (BRASIL, 2016, p. 07).

Em 2017, com a publicação da Portaria nº. 826 de 7 de julho de 2017, que instituiu novas diretrizes para o Programa e definiu a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação (PNME), o público da formação continuada foi ainda mais ampliado ao integrar também os Professores de Educação Infantil que lecionavam em creches e pré-escolas das redes públicas, os respectivos coordenadores pedagógicos dessas instituições e outros agentes.

São públicos-alvo da formação continuada em serviço: I- coordenadores pedagógicos de instituições que atendem do 1º ao 3ª ano do ensino fundamental, em efetivo exercício; II – Os professores do 1º o 3º ano do ensino fundamental, incluídos os que atuam em turmas multisseriadas multietapas, em efetivo exercício; III – Os professores de instituições públicas de educação infantil que atendam a pré-escola, em efetivo e exercício; IV – Os coordenadores pedagógicos de instituições públicas de educação infantil que atendam a pré-escola, em efetivo exercício; V – Os articuladores da escola; e os mediadores da aprendizagem (BRASIL, 2017c, art. 13).

Para Santos (2018), a incorporação dos docentes que lecionam na educação infantil traz uma descaracterização do Pnaic, que ao integrar outras categorias acaba enfraquecendo a sua proposta inicial que é a da alfabetização. Outra consequência observada nessa integração,

e que vai ao encontro com a ideia do autor supracitado, é a possibilidade de um entendimento equivocado do papel da Educação infantil e suas relações com a aquisição da leitura e da escrita, como também, uma suposta descaracterização deste nível de ensino que compõe a educação básica.

Ainda de acordo com Santos (2018), considerando a realização de pesquisas sobre o Pnaic, o que o Programa necessitava era de uma continuidade do seu formato original, por se constituir em uma estratégia de minimização das deficiências no campo da alfabetização. Nesse sentido, concorda-se com o autor que as prioridades deveriam continuar voltadas para a alfabetização, tendo em vista os índices que apontam para um baixo desenvolvimento na alfabetização infantil das redes públicas de ensino e a realidade vigente. O Programa deveria ter estabelecido sim as mudanças que obviamente se faziam necessárias, mas sem modificar bruscamente o seu formato original. Estas mudanças deveriam ocorrer como consequências das inúmeras avaliações dos professores alfabetizadores, público alvo da proposta nacional.

Ademais, com relação a formação continuada, a Portaria n. 1.458/2013 previa a concessão de bolsas de estudos mensais, no período de realização do curso de formação continuada⁶¹. As bolsas eram concedidas pela SEB/MEC e pagas pelo FNDE, diretamente aos beneficiários, por meio de crédito em conta-benefício, mediante a assinatura de um Termo de Compromisso. Os valores variavam de R\$ 200,00 (duzentos reais) a R\$ 2.000,00 (dois mil reais)⁶². Os pagamentos dos maiores valores estavam previstos para as funções de Coordenador Estadual e Coordenador Undime, equipe de gestão, e ao Coordenador-geral das Instituições de Ensino Superior. Nos níveis locais, estados e municípios, os valores menores eram destinados às bolsas dos coordenadores pedagógicos e do professor alfabetizador. Este último recebia o menor valor por sua participação no programa, mesmo sendo apontado no Documento Orientador das Ações de Formação de 2015, como “o ator principal do programa, o que assegura que as crianças estejam alfabetizadas aos 8 anos de idade (...)” (BRASIL, 2015a, p. 6).

Além da participação, eram critérios para o recebimento da bolsa do Professor Alfabetizador, a assiduidade, constatada em uma frequência igual ou superior a 75% e um bom rendimento na formação que era avaliado pelo Orientador de Estudo através de uma nota

⁶¹ O Quadro 2 com o valor da bolsa paga a cada participante consta em apêndice nessa dissertação.

⁶² No SIMEC havia o Sistema de Gestão de Bolsas (SGB) que oferecia às bolsistas informações sobre a situação em que se encontrava a bolsa de estudos no que diz respeito ao lançamento dos valores e possível data para recebimento.

igual ou superior a 7,0 (sete) (BRASIL, 2013b). Em consonância com a Lei nº 11. 273/2006⁶³, a Resolução n. 27 de fevereiro de 2013 vedava ao participante do programa, o recebimento de mais de uma bolsa de estudo, pesquisa e desenvolvimento de metodologias educacionais. No caso dos professores alfabetizadores que lecionavam em duas turmas do ciclo de alfabetização, deveriam cumprir todas as obrigações estabelecidas pelo Programa, mas só poderia receber uma bolsa.

Embora o pagamento de bolsa de estudos aos professores participantes da formação continuada, já estivesse previsto no Documento “Toda Criança Aprendendo” (2003), responsável por implantar a Política Nacional de Valorização e Formação de Professores, no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, mesmo assim, essa iniciativa é algo novo na política educacional brasileira. Lovato e Maciel (2015) e Pires (2016), consideram o pagamento de bolsas de estudos aos professores como um avanço na política de formação docente promovida pelo MEC, tendo em vista que outros programas de formação continuada anteriores ao Pnaic, a exemplo do próprio Pro-Letramento, não previam auxílio financeiro aos cursistas. Considerando o exposto dos autores, concorda-se que o pagamento da bolsa do Pnaic deve ser sim considerado como um avanço, já que nunca havia existido essa destinação de parte dos recursos financeiros do Programa como proposta de valorização dos docentes, porém, o valor pago deveria ser maior, tendo em vista a relevância do trabalho de um professor alfabetizador na sala de aula.

As bolsas foram pagas nos anos 2013 a 2016 a todos os participantes. No ano de 2017, já no Governo de Michel Temer, o Governo Federal suspendeu o pagamento das bolsas aos professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos, e reduziu o valor destinados aos demais participantes.

4.2.3. Materiais de formação

De acordo com a Portaria nº. 1.458/2013, a formação continuada deveria ocorrer com a utilização de materiais próprios disponibilizados pelo MEC aos Orientadores de Estudos e Professores Alfabetizadores do. Com base nesse documento, foram distribuídos “kits de Cadernos de Formação individuais” (BRASIL, 2015a) para cada professor alfabetizador, afim

⁶³ A Lei nº 11. 273, de 06 de fevereiro de 2006, passou a autorizar o FNDE e a Capes a conceder bolsa de estudos e bolsas de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica, desenvolvidos pelo MEC, inclusive na modalidade a distância.

de que fossem utilizados nos encontros de formação. E ao seu término, os materiais ficassem em posse dos docentes para a realização de leituras ou pesquisas posteriores.

De acordo com o Caderno de Apresentação referente ao ano de 2015, os Cadernos foram elaborados para auxiliar o trabalho dos formadores, Orientadores e professores formadores, mas não devem ser considerados como amarras. Mesmo havendo uma prévia indicação das estratégias formativas, outras possibilidades podem ser inseridas nos encontros de formação (BRASIL, 2015a, p. 30).

Os Cadernos abordavam conteúdos – que eram de acordo com o tema proposto em cada ano –, propostas de atividades e sugestão de ampliação de estudos. Dessa forma, eles tinham a tarefa de ampliar as discussões nos encontros e apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitaria o desenvolvimento dos direitos da aprendizagem no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2015a)⁶⁴.

Os Cadernos de Formação eram organizados através das seguintes seções: 1) “Iniciando a conversa” – apresenta as ideias gerais do Caderno e os seus objetivos; 2) “Aprofundando o tema” – disponibiliza textos de professores das universidades públicas, faculdades privadas e professores da rede pública de ensino – traz referências de autores que possibilitam reflexões sobre o tema que intitula o Caderno. Na indicação do material, esses textos, que compõe essa seção, devem ser lidos nos encontros de formação, ou fora do tempo espaço destinados para este fim. Pois, contêm indicações para a sala de aula ou incluem relatos de experiências articulados com reflexões teóricas. Apresentam, também, textos que se complementam, defendem o mesmo ponto de vista, mas com argumentos diferentes, ou ainda apresentam perspectivas diversas sobre um mesmo tema. 3) “Compartilhando” – mostra relatos da prática interdisciplinares de sala de aula, cujo foco central é o tema do Caderno que são articulados por especialista da área; 4) “Para aprender mais” – consiste na indicação de livros, artigos, vídeos, *sites*, que podem servir de apoio ao professor alfabetizador; 5) “Sugestão de atividades” – exhibe possibilidades de atividades para os encontros de formação e para realização em sala de aula.

Para Rolksouski (2018), os materiais de formação do Pnaic foram assim estruturados para atender um grupo de professores mediados por Orientadores de Estudos, que receberam uma formação de um Formador mais experiente e se responsabilizará em seu município de

⁶⁴ O Quadro 1, que apresenta a relação dos títulos dos Cadernos de Formação dos anos de 2013, 2014 e 2015, consta como Apêndice da dissertação.

articular as discussões com outros professores alfabetizadores. Sobre as características desse Orientadores de Estudo, o autor coloca ainda que de modo geral ele não é um especialista da área – por exemplo, da área da linguagem, da matemática – e por vezes tem pouca experiência na área de formação de professores. Esse perfil previsto do orientador de estudos, segundo o autor traz a necessidade de:

estruturar o material com estratégias formativas que contemplassem textos (com vistas atender uma demanda em formação em serviço) com uma linguagem adequada ao público alvo e que articulasse saberes necessários à docência (...).

Ao analisar os Cadernos de Formação, Klein e Guizzo (2017) consideram que a principal finalidade desses materiais é orientar os professores a organizarem o seu trabalho em sala de aula, fazendo uso de textos de autores do campo da educação e de relatos escritos de professores que exemplificam e demonstram, de forma prática, conceitos e métodos abordados. As autoras afirmam, ainda, que tais materiais procuravam ensinar determinados modos de ser, agir e direcionar as práticas docentes vista pelo Programa como as mais eficientes para a prática do professor alfabetizador.

Nessa mesma perspectiva, Dickel (2016) explica que os Cadernos formativos do Pnaic traziam o controle do trabalho do professor, manipulando a sua conduta em sala de aula. A fundamenta a sua opinião ao verificar que os Cadernos traziam sugestão de quadros de monitoramento das atividades realizadas, para que os docentes se auto avaliassem e verificasse a diversidade de estratégias didáticas utilizadas. Como instrumentos de avaliação de leitura, produção de textos e análise linguística eram sugeridos, em sua maioria questões de múltipla escolha, semelhantes às encontradas na Provinha Brasil, e comandos que incitam à escrita de textos.

Ferreira e Fonseca (2017), apresentam opinião que corrobora com a das autoras citadas anteriormente, quando afirmam que os Cadernos do Pnaic possuem prescrições para o trabalho do professor, com orientações detalhadas, uma espécie de passo-a-passo, que desconsidera sua função intelectual. Segundo as autoras, nesta situação, o professor torna-se um profissional que necessita de um manual para planejar, selecionar materiais, executar o planejamento e organizar o espaço., ou seja, um mero executor.

As opiniões das autoras colocam em debate os Cadernos de Formação do Pnaic, pelo exposto, parece que o Programa por meio da proposta de auxiliar o trabalho docente, preparou materiais prescritivos que desconsideram a sua função intelectual e elevam o cursista a um

mero executor de práticas, práticas essas muitas vezes descontextualizadas com a realidade vivida em que se dá o processo de alfabetização das crianças. Além disso, outra observação que pode ser feita a partir da análise das autoras, é a possível perda da autonomia do professor que esses materiais podem levar, tendo em vista que na lógica do Programa os docentes terão que executar o que é proposto. Ao que parece, o Pnaic submetia o professor alfabetizador a uma formação mais pragmática e como consequência disso, menos crítica.

Outra observação feita sobre os materiais de formação, consiste na análise de Souza (2014) no que diz respeito ao fato do contexto social não ser referenciado e nem problematizado em nenhum dos materiais. Assim, o conhecimento do modo de organização capitalista é omitido, como se a compreensão deste contexto não fosse importante para formar os papéis desejados ou para os modos de formar que se espera do Professor Alfabetizador.

Os Cadernos foram distribuídos nos anos de 2013, 2014 e 2015, a partir do ano de 2016, O MEC não encaminhou mais para os municípios esses materiais formativos. O motivo apontado pelo Ministério da Educação, através do Documento Orientador do ano de 2016, foi às mudanças ocorridas no programa naquele momento, que incluíam flexibilidade e respeito a autonomia das redes (BRASIL, 2016). O Documento Orientador de 2016, indicou como solução para sanar a necessidade de materiais para a formação, que as redes poderiam fazer uso: de materiais próprios, dos Cadernos de Formação e dos jogos pedagógicos do Pnaic encaminhados em anos anteriores, bem como, das obras do Programa Nacional de Bibliotecas nas Escolas (PNBE), dos livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e dos vídeos da TV Escola⁶⁵.

Outras sugestões propostas, foram o uso de materiais didáticos já encontrados nas escolas, a exemplo dos que compõe o Projeto Trilhas, além do Árvore de Livros e do Portal Ludo educativo. Também foi mencionada a possibilidade do uso de materiais didáticos de outros programas de alfabetização, revistas, textos, depoimentos, sugestão de atividades, vídeos, e inúmeros outros recursos encontrados em sites e que são dedicados ao tema da alfabetização (BRASIL, 2016).

⁶⁵ O Documento Orientador do ano de 2017 reforça as orientações do ano 2016 sobre os materiais de formação dos professores alfabetizadores e divulga a assistência financeira aos estados para a impressão de materiais de formação e apoio a prática docente. A assistência seria concedida desde que a rede preenchesse os requisitos e exigências estabelecidos na Portaria do MEC n. 279, de 6 de março de 2017.

É necessário relacionar ao fato do não envio dos Cadernos de Formação do Pnaic, em 2016 e 2017 com a mudança da Presidência da República, ocasionado pelo golpe que culminou no *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff. Na ocasião, de acordo Lino e Arruda (2017) Michel Temer, ao assumir à Presidência da República, determinou mudanças nos programas que vinham sendo desenvolvidos, que passaram por processos de desinvestimentos do MEC. O Pnaic foi um dos programas que estava em curso no momento e que foi alvo da redução de recursos financeiros investidos. Esta redução impactou no Pnaic pelo fim do pagamento das bolsas, como já mencionado, e a suspensão da distribuição de materiais para o estudo dos docentes no momento de formação e dos materiais didáticos para as escolas.

4.3. Princípios norteadores da proposta de formação de professores do Pnaic

Ao analisar o documento “Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa: formação de professores no Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa”, publicado pela Secretaria de Educação Básica do MEC em 2012, observou-se que a formação continuada oferecida Pnaic é norteada pela teoria do **professor reflexivo**.

A formação do professor, em uma abordagem de ensino reflexivo emergiu como reação a concepção tecnocrática de professor, que enfatizava a aprendizagem de técnicas, ao racionalismo técnico (FACCI, 2004). A teoria do professor reflexivo, tem como principal base a teoria do profissional, que foi desenvolvida inicialmente por Donald Schon⁶⁶, como uma proposta de formação profissional em geral, mas posteriormente ganhou larga divulgação no campo da formação de professores, que foi associada principalmente a ideia de educação permanente, ou formação continuada, ou educação ao longo da vida (DUARTE, 2010).

Facci (2004) explica que na formação de professores, a partir da perspectiva da formação reflexiva de Schon, o professor é colocado no centro do debate pedagógico, ele é visto como um sujeito “ativo” no processo pedagógico, o aspecto da prática é a fonte de conhecimento por meio da reflexão e experimentação, o professor tem os seus saberes valorizados. No que diz respeito a tarefa do professor formador, esta consiste em facilitar a aprendizagem e a ajudar o professor que está sendo formado a aprender a aprender. Deverão, ainda, propor situações de experimentações que permitam a reflexão do futuro professor e,

⁶⁶ Donald Schon, autor que propôs a teoria do profissional reflexivo, era graduado e doutorado em filosofia pela Universidade de Harvard. Fundamentou as suas ideias nos estudos de John Dewey, principalmente a partir do livro “*How we think*”. O referido autor a partir de 1980, tomou como objeto de estudo o campo da formação de professores, área que acabou se tornando referência.

paralelamente, deverão ainda refletir sobre o trabalho de ensinar. Não fica compreendido o momento em que os professores em formação irão se apropriar dos conhecimentos teóricos e quais conhecimentos teóricos seriam necessários à sua prática (FACCI, 2004).

De acordo com Facci (2004), Schon fundamenta o processo de reflexão nas seguintes noções: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. O **conhecimento-na-ação**, é o conhecimento técnico, o saber fazer; ou seja, os conhecimentos que os profissionais demonstram na execução da ação. A **reflexão-na-ação**, é o momento em que o profissional, no desempenho da sua função, pensa no que faz concomitante a sua atuação. A **reflexão-sobre-a-ação**, seria o momento da lembrança da ação, para assim poder analisá-la. Por fim, a **reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação** é considerado o processo mais aprofundado da reflexão, pois o profissional busca compreender as decisões tomadas, tomando como base fundamentos teóricos, havendo a possibilidade de descobrir novas estratégias de ação, com vistas a reconstrução de uma nova teoria para a sua prática. É o momento em que o professor faz uma reflexão crítica depois de realizada a ação.

A autora diz ser necessário vincular a reflexão proporcionada ao professor, com as condições sociais, políticas e econômicas quando se trata em entender formação e prática docente. Segundo ela, esta vinculação não se faz presente na teoria do professor reflexivo. Também é percebido pela autora, a desvalorização do conhecimento científico e a valorização do conhecimento prático, o que empobrece ou mesmo esvazia a formação docente.

Facci (2011) enfatiza, ainda, que a teoria do professor reflexivo dificulta o engajamento dos docentes em práticas mais críticas, reduzindo o fazer do professor a um fazer técnico, ou a um praticismo. Valoriza questões periféricas do “como” aprender, do que questões básicas sobre “o que” e “por que” aprender. Há nessa teoria o risco de uma incorporação acrítica dessa abordagem na formação de professores; O conhecimento mesmo quando tratado nessa teoria não apresenta uma base histórica, ou seja, é apresentado de modo descontextualizado, independente da realidade histórico-social. Essa teoria não proporciona uma análise que ajuda a entender se esta reflexão questiona os limites das compreensões que fazem os profissionais ao realizarem o ato da reflexão. Ou melhor, segundo a autora, a que conclusões os professores têm chegado nesse ato de reflexão?

Mazzeu (2011) também critica essa teoria, afirmando que a proposição de uma formação estruturada em torno da reflexão sobre a prática, considera apenas a atuação eficiente do professor no contexto particular no qual, circunstancialmente, o trabalho educativo se desenvolve. A autora acrescenta ainda que:

Nessa epistemologia da prática, parece não haver espaço para um conhecimento efetivo e verdadeiro sobre a realidade, o que compromete as possibilidades de compreensão, por parte do professor, das múltiplas determinações que interferem no desenvolvimento do trabalho educativo, e no próprio sentido dessa atividade para uma formação humana emancipatória (MAZZEU, 2001, p. 164-165).

Concorda-se com Facci (2004; 2011), Duarte (2010) e Mazzeu (2011) que as bases sólidas para uma formação docente devem ser o conhecimento científico, conhecimento socialmente construído e acumulado, capaz de possibilitar ao docente um compromisso firme com uma educação que promova o desenvolvimento das máximas possibilidades de formação humana em cada indivíduo.

Considerando o exposto, observa-se a teoria do professor reflexivo nos princípios que norteiam a formação do Pnaic. São eles: 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.

A prática da **reflexividade** é apresentada como necessária, devendo estar fundamentada na análise de ferramentas conceituais, ou seja, categorias construídas a partir de estudos científicos. Segundo o Pnaic, essas ferramentas devem ultrapassar o empírico com a ajuda das teorias que referenciam as práticas observadas (BRASIL, 2012d). Para a realização desta ação, o citado documento aponta fazer da alternância entre a prática/teoria/prática.

Para o desenvolvimento da competência e da reflexividade na formação do professor alfabetizador, é proposto a análise de práticas de sala de aula, como também dos gestos profissionais.

E o que fazer concretamente para materializar o desenvolvimento dessa competência [da prática da reflexividade] nas formações e de que forma ela pode acontecer? A atividade de análise de práticas da sala de aula constitui-se um bom dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação. [...] alguns estudiosos afirmam que a análise dos **gestos profissionais** pode revelar e suscitar elementos que levam os professores a se verem em determinadas situações semelhantes (BRASIL, 2012d, p. 13, destaque do documento).

Segundo o documento, essas orientações concretas se justificam principalmente pelo fato de “estabelecer por meio de análises contextualizadas e próximas do vivenciado cotidianamente, permitindo ao professor deparar-se com diferentes situações, conhecidas ou não, e colocá-las em xeque” (BRASIL, 2012d, p.13).

Por meio dessas indicações, observa-se que nas formações o princípio da reflexividade é trabalhado com as docentes, através das seguintes estratégias formativas: vídeo em debate,

análises de situações em sala de aula e análise de relatos. Apesar do documento indicar que nessa análise da prática é levado em consideração a teoria, da forma como tais estratégias são descritas, é demonstrado que a base das reflexões é a observação de outras práticas.

De acordo com Ferreira e Fonseca (2017), no Pnaic, a partir do princípio do professor reflexivo, o professor é direcionado a uma reflexão contínua de sua prática pedagógica e incitado a dirigir a sua própria conduta, a refletir sobre ela, para conseqüentemente modificá-la. Sobre essa proposição de formação, Mazzeu (2011) considera que uma formação estruturada em torno da reflexão sobre a prática, é apenas uma atuação eficiente do professor no contexto particular no qual, circunstancialmente, o trabalho educativo se desenvolve. Dessa forma, a autora considera que por meio da epistemologia da prática parece não haver espaço para um conhecimento efetivo e verdadeiro sobre a realidade, o que compromete as possibilidades de compreensão, por parte do professor, das múltiplas determinações que interferem no desenvolvimento do trabalho educativo, e no próprio sentido dessa atividade para uma formação humana emancipatória.

O Caderno de Apresentação do ano 2015 amplia a explicação do princípio da reflexividade quando aponta que a concepção de formação continuada do programa é a Práxis, ou seja, a articulação entre teoria e prática. Para materializar esta concepção, o Pnaic define a articulação de temáticas que emergem do cotidiano escolar como: planejamento, avaliação, currículo, interdisciplinaridade, dentre outros, com os estudos teóricos a partir da problematização e da teorização. Com isso, essa problematização e teorização irão repercutir no redimensionamento da prática pedagógica, a partir de reflexões realizadas (BRASIL, 2015a).

O Pnaic compreende que o processo formativo, que tem a prática como ponto de partida e de chegada, permite ao professor desenvolver uma sólida formação profissional e ela será um importante elemento para a garantia de uma práxis transformadora (BRASIL, 2015a). Nesse sentido, observa-se uma supervalorização da prática como fonte de conhecimento do professor, aspecto marcante na teoria do professor reflexivo. A partir da consideração de que o Pnaic promove uma formação que supervaloriza a prática, cabe aqui questionar a visão de práxis existente na proposta de formação.

Vasquez (1968) define práxis como uma atividade transformadora e ajustada de objetivos. De acordo com o referido autor, fora disto, fica apenas atividade teórica que não se materializa, na medida que é uma atividade espiritual pura. Por outro lado, não há práxis

como atividade puramente material, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (VASQUEZ, 1968).

Corroborando com Vasquez, Silva (2011) define práxis como a unidade entre teoria, onde as duas tem igual importância no processo de conhecimento da realidade, pois a teoria é quem possibilita o conhecimento da realidade. De acordo com a autora, práxis transformadora só ocorrerá se houver essa indissociabilidade, pois é a teoria que possibilita o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para a sua transformação.

Analisando a práxis, a partir dos estudos de Vasquez (1968) e de Silva (2011), na qual concorda-se com os autores, pode-se dizer que parece que a concepção de práxis do Pnaic não se sustenta, uma vez que prioriza um dos dois polos (a prática). Mesmo o documento falando da existência da teoria para compor a práxis, é atribuído uma maior importância a prática.

Com relação ao princípio da **mobilização dos saberes docente**, o Pnaic diz compreender que os profissionais participantes da formação continuada já possuem um saber sobre a sua profissão e esses saberes podem ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado”. Segundo o Programa, esses saberes precisam ser mobilizados, já que os “conhecimentos se modificam com muita rapidez” (BRASIL, 2012d, p. 14) e cabe ao professor saber qual lugar ocupa os saberes existentes para que o exercício profissional tenha sucesso.

Esse princípio, da mobilização dos saberes docentes, nesses termos, expressa a ideia da volubilidade do conhecimento, ideia que passou a ser difundida a partir da década de 1990, por meio da pedagogia do “aprender a aprender”. Duarte critica tal aspecto dessa pedagogia pois ela traz como um dos seus princípios valorativos a ideia de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança e que nesse sentido as transformações em ritmos acelerados tornam o conhecimento provisório, já que um conhecimento tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou em poucos meses. Dessa forma, de acordo com Duarte (2001), “o indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seu conhecimento” (DUARTE, 2001, p. 18). Pelo exposto, essa volubilidade do conhecimento expresso na pedagogia do aprender a aprender busca formar indivíduos auto adaptativos e no caso, da formação de professores, nessa valorização de uns conhecimentos em detrimento a outros, aqueles socialmente construídos, acabam perdendo espaço na formação dos docentes.

O documento expressa que os programas de formação apresentam para os professores “o que se tem 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 a outras” (BRASIL, 2012d, p. 14). Para concretizar esse princípio o Programa propõe:

[...] dar voz aos professores, trazer à tona o saber que eles possuem e colocá-los em pauta a partir de determinadas temáticas sobre a escola, o fazer pedagógico e o mundo (por meio de documentos oficiais, propostas curriculares, pesquisas científicas etc.) para serem conhecidos pelos professores. Ou melhor, colocar em cena saberes diversos para que eles sejam confrontados, estudados analisados e aprendidos) (BRASIL, 2012d, p. 14)

De acordo com essas orientações, observa-se que para alcançar tal fim são usadas as seguintes estratégias formativas: socialização de memórias, exposição dialogada. Observa-se que por meio desse princípio o Programa busca fazer o professor refletir sobre o que já se sabe para posteriormente ele julgar se precisa modificar esse saber e muito possivelmente o saber adequado será aquele promovido pelo Programa. Ferreira e Fonseca (2017), analisam que por meio da formação de um professor alfabetizador reflexivo, o Programa que torna os professores juízes de si mesmo, não precisando de um parceiro externo para avaliar as suas escolhas. Observa-se nesse sentido um desprezo a teoria, uma vez que também por meio desse princípio a base central para as reflexões propostas é o conhecimento prático.

Com relação à **identidade profissional** do professor, ela pode ocorrer através da construção positiva da identidade profissional coletiva nos momentos de formação continuada, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social. Segundo este princípio, os encontros do Pnaic devem “proporcionar ao docente a oportunidade de revisitar suas experiências profissionais e de formação para, por meio delas, analisar a sua atuação no presente” (BRASIL, 2012d, p. 6).

O princípio da **socialização**, é visto como importante pelo fato de o professor não trabalhar sozinho, o que torna a capacidade de comunicação uma ferramenta primordial no seu exercício profissional. Assim, o Programa propõe que na formação, o docente deve ser estimulado a trabalhar coletivamente, a comunicar-se por meio de atividades em grupo, exercitando “a troca de turnos entre os pares, a argumentação e a intervenção com colegas e com alunos” (BRASIL, 2012d, p. 17). Esta habilidade contribuiria para o desenvolvimento profissional e pessoal do docente (BRASIL, 2012d). Basicamente, esse princípio é concretizado em todas as estratégias formativas, tendo em vista que o encontro se dá de forma grupal.

O **engajamento** é descrito pelo documento de forma bem sintética, relacionando esse princípio a ação de provocar o professor com diferentes desafios e questionamentos, valorizando o conhecimento e o saber que ele traz consigo.

O princípio da **colaboração** é visto como um elemento importantíssimo no processo de formação, pois, rompe com o individualismo. Através da colaboração nos momentos de formação, busca-se alcançar um aprendizado coletivo, onde os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento (BRASIL, 2012d). Uma outra forma de exercitar a colaboração, na formação continuada, de acordo com o Pacto (BRASIL, 2012d), é através da ação de ouvir o que os próprios professores dizem sobre formação continuada. Com a escuta dos sujeitos envolvidos em todas etapas do curso, no começo, meio e final da formação, é possível planejar e replanejar os próximos encontros e os programas de formação, levando em consideração as necessidades e desejos dos professores (BRASIL, 2012d).

Esses três últimos princípios, a socialização, engajamento e colaboração estão intimamente relacionados. Com relação ao engajamento, além do que está descrito nos documentos que traz as orientações para a formação, essas expressões trazem em seu sentido etimológico a ideia de apoio, empenho, vontade, dedicação e comprometimento na formação. Será esse engajamento que irá justificar a colaboração na formação e possivelmente na sala de aula, lugar de colocar em prática as aprendizagens da formação. Considera-se que esses três últimos princípios perpassam por todas as estratégias formativas trabalhadas.

A partir da análise dos seis princípios orientadores da formação em estudo, pode-se traçar o perfil de professor almejado pelo Pnaic: um professor reflexivo, capaz de modificar a sua prática; que demonstre aprendizagens, mas que demonstre, também, o interesse em modificar essas aprendizagens já existentes; que se perceba como um profissional em constante processo de formação e que seja capaz de aderir ao que a formação propõe como o ideal para ser colocado em prática; esteja disposto a avaliar constantemente as suas experiências e, se for o caso, modificá-las; tenha a capacidade de socialização com os seus pares e comunidade escolar; demonstre o gosto de continuar sempre aprendendo, com entusiasmo no que faz em meio a sua trajetória profissional e que colabore constantemente com a aprendizagem dos seus pares. Ao que parece, a fonte do conhecimento que é elevada na formação é o conhecimento oriundo das práticas, das experiências individuais e coletivas, o que possivelmente pode levar os docentes a execução de uma prática pela prática.

Nesse sentido, pode-se dizer que por meio dessa formação mais pragmática, o professor alfabetizador em um projeto de educação imposto pelo neoliberalismo de terceira via, vem sendo estimulado a se tornar um intelectual orgânico do capital, ao invés de se tornar um intelectual orgânico comprometido com a sua classe, que é a classe popular. E nessa inversão, os docentes vão enveredando em projetos de formações que os impossibilitam de materializar uma educação mais crítica, mais humanitária, passível de mudar a realidade dos alunos oriundos das escolas públicas.

Diante do exposto, se faz necessário um projeto de educação que traga à tona uma Política Nacional de Formação de Professores, diferente da que vem se materializando desde a segunda metade dos anos de 1990. Uma política que venha contribuir com a formação do professor como um profissional/intelectual, e que ofereça condições para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de questionar a realidade vigente. Defende-se como alternativa a concepção de formação docente crítico-emancipadora, pois ela defende como uma de suas categorias a indissociabilidade entre teoria e prática nas práxis.

4.4. A concepção crítico-emancipadora de formação de professores

A concepção crítico-emancipadora propõe um projeto de formação pautada em quatro princípios: 1) a categoria trabalho; 2) a relação teoria e prática; 3) função docente e 4) pesquisa na/da formação

Na relação teoria e prática, esta concepção defende a proposta da prática centrada na práxis, como já explicitado anteriormente, Silva (2011) define práxis como uma atividade que une de forma indissociável a teoria e prática. A teoria possibilita o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para a sua transformação. Porém, para produzir esta transformação não é suficiente apenas a atividade teórica, é preciso também atuar sobre a realidade. A autora ainda coloca que a prática não se basta a si mesma, caso isto ocorra, ela fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a ela mesma, além disso, perde a sua capacidade transformadora, tornando-se apenas aderência.

Essa concepção entende a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que essa atividade seja concebida com o caráter extremamente utilitário. As dimensões do conhecer, referente a atividade teórica e do transformar, referente a atividade prática devem ocorrer de forma indissociável. Defende que toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis, pois a práxis tem sua

especificidade distinta de outras, com as quais pode estar intimamente vinculada (SILVA, 2011).

A visão de práxis desta concepção é a defendida por Vasquez (1968), em que a práxis é entendida como:

Uma atividade material transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção e finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (VASQUEZ, 1968, p. 108).

A função docente nessa perspectiva é vista como um exercício profissional e humano. Cabe ao trabalho docente produzir de maneira intencional necessidades de si próprio e em seus alunos, promovendo o contato com o não-cotidiano através da produção intelectual, não como um instrumento de adaptação, mas uma condição imprescindível para a mudança (SILVA, 2011). A função social do professor relaciona-se a da escola. A função da escola é formar um sujeito que tenha a capacidade de entender, interpretar e transformar o mundo em que vive, além disso, oferecer o domínio de determinados conteúdos científicos e culturais, garanta a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo. Para isso, as aprendizagens são construídas por meio de instrumentos e habilidades. Desse modo, entende-se que o caracterizador principal da especificidade docente é a função docente é ensinar conhecimentos, não como uma mera passagem de saber, já que ensinar não é apenas passar informações, mas possibilitar o conhecer, a capacidade de síntese, de crítica, de estabelecer relações. Nesse sentido, a função de ensinar dos docentes requer um conhecimento complexo que contemple as seguintes dimensões: o fazer aprender alguma coisa, mas não meramente ensinar; o saber fazer; o saber como fazer; e o saber porque se faz (SILVA, 2011).

Para tal tarefa, o docente precisa conhecer os conteúdos programáticos, as pedagogias ou didáticas e transformar esses contextos numa forma criativa para assim provocar interesse e motivação nos alunos.

Ainda faz parte da função docente a compreensão das dimensões pedagógicas das relações sociais, como também as suas formas de realização por meio de diferentes práticas institucionais ou não-institucionais que produzem o conhecimento pedagógico, utilizando-as na relação complexa de mediar e transformar os saberes produzidos historicamente e a favor da emancipação humana (SILVA, 2011).

A função social do professor, no ponto de vista dessa perspectiva, é vista como essencial; pois o papel da pesquisa no exercício da função docente, já que trabalha com o conhecimento na formação unilateral, não basta apenas acumular conhecimentos, mas é também preciso ter a capacidade de produzir conhecimento. Assim, essa concepção defende para o professor da educação básica a pesquisa em sentido estrito, ou seja, relacionada ao campo da ciência. Silva (2011) explica que a defesa dessa visão de pesquisa pela concepção é que a ciência está relacionada a um corpo de conhecimentos sobre determinado assunto, com características específicas. Apoiado nela, não se busca qualquer conhecimento, busca-se um conhecimento que ultrapasse a imediatividade e a aparência da realidade.

Ou seja, a concepção aqui defendida propõe que o professor pesquisador deverá ser um pesquisador formado como qualquer outro pesquisador, levando em consideração os conhecimentos teóricos-metodológicos da investigação científica.

5. VISÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO MUNICÍPIO DE JUAZEIRINHO/PB SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA PELO PNAIC

O capítulo examina a percepção de Professoras Alfabetizadoras, da rede municipal de Juazeirinho/PB, acerca da formação continuada do Pnaic, visando analisar a organização e metodologia adotada no curso, como, também, as possíveis contribuições e dificuldades vivenciadas na formação, a partir da ótica docente. O estudo foi realizado tendo como referência as entrevistas semiestruturadas feitas com 10 professoras alfabetizadoras que integraram o Pnaic, na condição de cursistas, no período entre 2013 a 2017. As falas das entrevistadas foram relacionadas às contribuições dos autores que estudam a formação de professores no Brasil e o Pnaic e aos documentos que norteiam o programa.

Em 2012, o município de Juazeirinho/PB aderiu ao Pnaic e a partir de 2013 passou a desenvolver as ações do Programa, dentre elas, a oferta da formação continuada aos professores alfabetizadores, que consiste no objeto de estudo da presente pesquisa.

Inicialmente, o capítulo apresenta o perfil dos sujeitos da pesquisa, a formação e a atuação profissional. Em seguida, expõe a análise das falas das Professoras Alfabetizadoras, no que diz respeito à organização e metodologia adotadas na formação continuada no município de Juazeirinho, além das contribuições e dificuldades na formação docente do Pnaic.

5.1. O perfil dos sujeitos da pesquisa, formação e atuação profissional

No ano de 2018, a rede municipal do município de Juazeirinho/PB contava com 217 docentes, deste total 55 eram professores alfabetizadores⁶⁷, o que significa dizer que, aproximadamente, 25% dos docentes atuavam nesta etapa de escolarização. Do universo de 55 professores alfabetizadores, foram entrevistadas dez professoras.

Todas as entrevistadas são do sexo feminino, possuem vínculo efetivo com a rede municipal. Sete moram em Juazeirinho/PB, duas no município de Campina Grande/PB e uma em Assunção/PB.

90% das entrevistadas possuíam formação em nível superior, com curso de licenciatura em Pedagogia, realizado entre 2002 a 2013. Apenas uma docente, 10%, não possuía formação em nível superior. Ela ingressou na rede municipal com formação inicial

⁶⁷ Esse estudo considera professor alfabetizador, como sendo todos os professores que lecionam nas três primeiras séries do ensino fundamental, o município adota a terminologia de ciclo de alfabetização, assim como definido pelo Pnaic.

em curso de magistério, obtido no Projeto Logos II⁶⁸, mas, encontrava-se cursando graduação em Pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), com previsão de conclusão para 2020.

Todas as entrevistadas que possuem formação em nível superior, estudaram em instituições de ensino superior privadas, seis realizaram o curso de formação inicial na UVA⁶⁹, por meio de parceria com a Universidade Aberta Vida (UNAVIDA)⁷⁰, e três na Faculdade Evangélica Cristo Rei. A totalidade das docentes com curso superior o fizeram em instituição privada de ensino não universitária e na modalidade semipresencial de formação⁷¹. Essa situação chama a atenção e, possivelmente, pode ser explicada a partir de políticas de âmbito nacional e, também, particularidades locais. O art. 87 da LDB n.º. 9394/1996, estabeleceu que “Até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996a). Essa definição pressionou muitos professores a realizarem formação em curso superior-licenciatura. De acordo com Freitas (2002), no início dos anos 2000, o Conselho Nacional de Educação, abriu um capítulo de discussão sobre o curso de Pedagogia e as instâncias e o locus de formação de professores da educação básica, que passou a estabelecer que a formação de professores passaria a acontecer em universidades, centros universitários e institutos superiores de educação criados para este fim. Por força desta decisão, inúmeros cursos de faculdades isoladas e integradas se transformaram em curso normal superior e se proliferaram nos municípios, visando “oportunizar” o docente a atender à exigência da LDB n.º.

⁶⁸ O Projeto Logos II foi oferecido na década de 1970 até a década de 1990 e tinha como objetivo formar, em regime emergencial, professores leigos das quatro primeiras do 1º grau, atualmente séries iniciais do ensino fundamental, a serem habilitados no nível de segundo grau para o exercício do magistério. A metodologia desta proposta de formação consistia no atendimento supletivo a distância. A técnica de ensino era realizada por módulos didáticos (204 módulos), organizados por disciplinas. A formação deveria ser completada em um período de 28 a 30 meses, mas para obter a certificação, o professor cursista deveria realizar ainda um estágio supervisionado de 500 horas, que compreendia sessões de microensino (micro aulas com lições curtas em um tempo de 5 a 25 minutos) e Encontros Pedagógicos (LUZ; MARQUETO; FERREIRA, 2015).

⁶⁹ A Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) é uma universidade pública do estado do Ceará, com sede localizada no município de Sobral/CE. A partir do início dos anos 2000 até o ano 2014, a UVA, em parceria com a Universidade Aberta Vida (UNAVIDA), ministrou cursos de formação de professores em vários municípios do estado da Paraíba. Os cursos ofertados pela parceria foram: Pedagogia, Biologia, Português, Matemática, Inglês, História, Geografia e Programa Especial de Formação Pedagógica (PREFOP) (UNAVIDA, 2018).

⁷⁰ A UNAVIDA é uma sociedade civil, estabelecida na cidade de João Pessoa/PB, que tem como objetivo a promoção de serviços educacionais de modo autônomo ou compartilhado com instituições nacionais, com órgãos públicos ou privados, em todos os níveis de ensino. Trata-se ainda de uma academia com múltiplas funções a serem desenvolvidas dependendo das parcerias definidas (UNAVIDA, 2018).

⁷¹ A Portaria do MEC, n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004, caracteriza a modalidade semipresencial, como sendo qualquer atividade didática, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilize tecnologias de comunicação remota (BRASIL, 2004, art. 1º).

9394/1996, que era de que todos os professores estivessem formados em nível superior. Para a autora, o período pós-LDB (1996) fez expandir instituições de ensino superior privadas de qualidade, inclusive duvidosa para a formação de professores (FREITAS, 2002). O saldo desta política pode ser visualizado no município de Juazeirinho, onde grande parte dos docentes formados em instituições privadas de ensino e na modalidade semipresencial.

No caso de Juazeirinho⁷², as instituições privadas que implantaram polos para atender os docentes que buscavam a formação exigida pela LDB n°. 9394/1996, foram, inicialmente, a UVA e a UNAVIDA, no ano de 2002⁷³. Posteriormente, outras faculdades privadas, a exemplo da Faculdade Católica Cristo Rei⁷⁴ e da Faculdade Gemerário Dantas (FGD)⁷⁵, também, fixaram polo no município, atendendo não só professores que buscavam formação, mas ao público geral.

Tanto a UVA e a UNAVIDA, quanto a Faculdade Católica Cristo Rei adotam a modalidade semipresencial, porém, as instituições possuíam organização distintas. As aulas oferecidas pela UVA e a UNAVIDA ocorriam semanalmente, aos sábados, no horário manhã e tarde, das 7:30 às 12 horas e das 13 às 17 horas, oferecendo uma carga horária de encontro presencial de, aproximadamente, 32 horas por mês. Já a Faculdade Católica Cristo Rei, oferece as suas aulas mensalmente, em apenas um fim de semana de cada mês, no sábado e no domingo, nos turnos da manhã, das 7 às 11 horas, e da tarde, das 13 às 17 horas, ofertando uma carga horária de encontro presencial, de, aproximadamente, 16 horas mensais. As disciplinas que faziam parte da grade curricular do curso de Pedagogia da UVA e a UNAVIDA tinham carga horária que variava de 60h a 140h, ou seja, se estendiam por vários finais de semana. Já as disciplinas que compõem os cursos de Pedagogia da Faculdade Católica Cristo Rei, têm a duração mais abreviada de apenas um final de semana. Nas aulas do sábado são apresentados os conteúdos e no domingo é realizada uma avaliação que gerará

⁷² Os polos das IES fixados no município de Juazeirinho atendiam também a estudantes dos municípios paraibanos de Assunção, Tenório, Santo André, Salgadinho, Soledade, Santo André e Junco do Seridó.

⁷³ No município de Juazeirinho/PB, a UVA e a UNAVIDA finalizaram as suas atividades no ano de 2012, devido a pouca procura dos estudantes ocasionada pela atuação da Faculdade Centro Ecumênico de Estudos Superiores Teológicos do Nordeste (CESTNE), atual Faculdade Católica Cristo Rei, que ofertava o curso de Pedagogia com aulas em apenas um final de semana por mês e com a mensalidade que custava, praticamente, a metade do preço cobrado pela UVA e a UNAVIDA.

⁷⁴ A Faculdade Católica Cristo Rei iniciou suas atividades no município de Juazeirinho no ano de 2009, com o nome de CESTNE, depois passou a se chamar de Faculdade Integrada do Brasil (FAIBRA) e atualmente é denominada de Faculdade Cristo Rei.

⁷⁵ A Faculdade Gemerário Dantas (FGD) que possui a sua sede no Rio de Janeiro, iniciou suas atividades no município de Juazeirinho/PB no ano de 2017 e está em funcionamento, ofertando os cursos de Pedagogia e Administração, com aulas em um final de semana por mês.

uma nota para a disciplina cursada. Pelo exposto, observa-se um aligeiramento na formação oferecida pela Faculdade Cristo Rei em relação a que foi ofertada pela UVA e a UNAVIDA, mesmo ambas sendo caracterizadas como educação semipresencial⁷⁶.

20% das entrevistadas têm uma segunda licenciatura. A Professora Helena é licenciada também em Letras IFPB e a Professora Amanda é licenciada em Geografia pela Faculdade Integrada de Patos (FIP), e ainda possui o curso de bacharelado em Serviço Social, realizado na UEPB.

Com relação às três instituições de ensino superior citadas anteriormente, o IFPB oferta cursos de licenciatura⁷⁷ na modalidade a distância, com ambientes virtuais de aprendizagem e avaliações presenciais nos respectivos polos, situados nos municípios que sediam a instituição. A UEPB oferece cursos de graduação (bacharelado e licenciatura), na modalidade presencial, com aulas de segunda a sexta-feira. A FIP oferece cursos de licenciatura na modalidade presencial, com aulas de segunda a sexta-feira.

O Quadro a seguir demonstra dados da formação inicial das Professoras Alfabetizadoras entrevistadas.

Quadro 3.: Formação inicial das professoras alfabetizadoras entrevistadas

Docentes	Curso Superior	Instituição de formação	Instituição	Modalidade do curso de formação	Período de realização
1. Profa. Ana	Licenciatura em Pedagogia	UVA/UNAVIDA	Privada	Semipresencial	2006-2009
2. Profa. Helena	Licenciatura em Pedagogia	UVA/UNAVIDA	Privada	Semipresencial	2005-2009
3. Profa. Marta	Licenciatura em Pedagogia	Faculdade Evangélica Cristo Rei	Privada	Semipresencial	2009-2013
4. Profa. Maria	Licenciatura em Pedagogia	UVA/UNAVIDA	Privada	Semipresencial	2004-2008
5. Profa. Estela	Licenciatura em Pedagogia	Faculdade Evangélica Cristo Rei	Privada	Semipresencial	2009-2013
6. Profa. Marina	Licenciatura em Pedagogia	Faculdade Evangélica Cristo Rei	Privada	Semipresencial	2009-2013

⁷⁶ Todas as informações sobre o funcionamento dos cursos de formação inicial realizado pela UVA UNAVIDA e a Faculdade Cristo Rei foram coletadas nas entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras, respondentes desta pesquisa.

⁷⁷ O IFPB oferece apenas três cursos superiores, sendo dois de licenciatura. Os cursos são: bacharelado em Administração Pública, Licenciatura e Computação e informática e licenciatura em Língua Portuguesa.

7. Profa. Alice	Licenciatura em Pedagogia	UVA/UNAVIDA	Privada	Semipresencial	2002-2005
8. Profa. Letícia	Licenciatura em Pedagogia	(UVA/UNAVIDA)	Privada	Semipresencial	2008-2012
9. Profa. Amanda	Licenciatura em Pedagogia	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	Pública	Presencial	Curso em andamento
10. Profa. Cecília	Licenciatura em Pedagogia	UVA/UNAVIDA	Privada	Semipresencial	2007-2011

Fonte: Entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras.

Todas as entrevistadas possuem curso de especialização, observando-se uma diversificação nos cursos, que podem ser agrupados em duas áreas de conhecimento: 1. educação, compreendendo os cursos de Psicopedagogia; Práticas Educativas; Educação Inclusiva; Educação Infantil; Supervisão Escolar e Orientação Educacional; e Educação Especial e Inclusiva. 2. áreas afins e outros, compreendendo os cursos de Ciências da Religião, Língua, Linguística e Literatura e Geopolítica e História. Apesar de todas as docentes atuarem em turmas do ciclo de alfabetização, nenhuma realizou curso específico de especialização na área da alfabetização e letramento.

Observa-se, também, que apenas uma professora, 10% das entrevistadas, cursou sua especialização em universidade pública, predominando, mais uma vez, o lócus de formação em instituição de ensino superior privada. O período de formação ocorreu de 2006 a 2015. Nenhuma das entrevistadas possui pós-graduação *stricto-sensu*, mestrado e doutorado.

O Quadro a seguir sintetiza os dados da formação em pós-graduação das Professoras Alfabetizadoras entrevistadas.

Quadro 4.: Formação em pós-graduação dos professores alfabetizadores

Docentes	Curso de Pós-Graduação (<i>lato-sensu</i>)	Instituição de formação	Instituição	Modalidade do curso	Período de realização
1. Profa. Ana	1. Psicopedagogia 2. Ciências da Religião com Ênfase em Teologia Bíblica	1. Faculdade Integrada de Patos (FIP) 2. Faculdade Maurício de Nassau	Privada	Presencial	2009-2010
			Privada	Presencial	2013-2014
2. Profa. Helena	1. Práticas Educativas	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Pública	Presencial	2008-2010
3. Profa. Marta	1. Educação Inclusiva 2. Supervisão Escolar e Orientação Educacional	1. Faculdade Católica Cristo Rei 2. Faculdade Integrada de Patos (FIP)	Privada	Presencial	2013-2015
			Privada	Presencial	2015/2015

4. Profa. Maria	1. Educação Infantil	1. Faculdade Integrada de Patos (FIP)	Privada	Presencial	2012-2013
5. Profa. Estela	1. Língua, Linguística e Literatura	1. Faculdade Integrada de Patos (FIP)	Privada	Presencial	2012-2014
6. Profa. Mariana	1. Educação Especial e Inclusiva	1. Faculdade Evangélica Cristo Rei	Privada	Semipresencial	2013-2015
7. Profa. Alice	1. Psicopedagogia	1. Faculdade Integrada de Patos (FIP)	Privada	Presencial	2006-2007
8. Profa. Letícia	1. Educação Infantil 2. Educação Inclusiva	1. Faculdade Integrada de Patos (FIP) 2. Faculdade Integrada de Patos (FIP)	Privada	Presencial	2012-2013
			Privada	Presencial	2014-2015
9. Profa. Amanda	1. Geopolítica e História	1. Faculdade Integrada de Patos (FIP)	Privada	Presencial	2008-2009
10. Profa. Cecília	1. Educação Infantil	1. Faculdade Integrada de Patos (FIP)	Privada	Presencial	2012-2012

Fonte: Entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras.

Com relação ao tempo de atuação das entrevistadas no magistério, 50% possuem de 12 a 16 anos de tempo de exercício. 20% das entrevistadas possuem menos de dez anos de tempo de exercício, são as que possuem um menor tempo de atuação como docente. 20% possuem de 20 e 23 anos e, por fim, 10%, uma professora, possui mais de 30 anos de atuação e aposentou-se no final do ano letivo de 2016, por isso, em alguns momentos, ela não é considerada nos cálculos. No momento da apresentação dos sujeitos relacionados ao ano de 20, essa professora não será considerada. 60% das professoras entrevistadas atuaram a maior parte de tempo do seu exercício como alfabetizadoras.

O Quadro a seguir demonstra o tempo de atuação das Professoras Alfabetizadoras entrevistadas, na docência em turmas do ciclo de alfabetização.

Quadro 5.: Tempo de atuação no magistério e docência em turmas do ciclo de alfabetização das professoras entrevistadas

Docentes	Tempo de exercício do magistério	Tempo de exercício do magistério no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ens. fundamental)
1. Profa. Ana	13 anos	10 anos
2. Profa. Helena	13 anos	04 anos
3. Profa. Marta	20 anos	07 anos
4. Profa. Maria	23 anos	05 anos
5. Profa. Estela	06 anos	04 anos
6. Profa. Marina	16 anos	05 nos
7. Profa. Alice	33 anos	29 nos
8. Profa. Letícia	07 anos	06 nos

9. Profa. Amanda	13 anos	08 nos
10. Profa. Cecília	12 anos	11 anos

Fonte: Entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras.

Em abril de 2018, mês de encerramento do Pnaic, ainda referente ao ciclo de 2017, cinco das entrevistadas estavam lecionando em escolas da zona urbana e quatro na zona rural. Com relação às turmas que as entrevistadas lecionavam no período mencionado, quatro docentes não se encontravam mais em turmas do ciclo de alfabetização.

Considerando apenas o universo das seis professoras que estavam lecionando em turmas do ciclo de alfabetização, uma estava ministrando aula em uma turma do 1º ano, três professoras estavam em turmas do 2º ano e duas professoras, estavam em turmas do 3º ano.

Uma das entrevistadas, 10%, ministrava aula em mais de uma turma do ciclo de alfabetização, por possuir dobra⁷⁸ de carga horária na rede municipal. Nenhuma docente indicou atuar em turmas multisseriadas.

Das quatro respondentes que não se encontravam mais em turmas do ciclo de alfabetização no período das entrevistas, a Professora Ana atuava na Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma escola da zona urbana, a Professora Marina estava em uma turma do 5º ano, a Professora Amanda estava ministrando aula de Geografia em turmas do 6º e 7º ano, e a Professora Alice, como já dito anteriormente, havia se aposentado por tempo de serviço. Dessa forma, foi constatado que 30% das docentes foram desligadas do Pnaic, antes mesmo do seu término para atender a outras demandas da rede municipal, ou a pedido das próprias docentes, o que contraria as orientações do próprio programa, no que diz respeito à necessidade de manter os professores participantes da formação nas turmas do ciclo de alfabetização, afim de garantir a continuidade das ações do Pacto.

Das entrevistadas, 50% trabalhavam em uma segunda instituição de ensino. Desse total, 20% atuavam como docentes, em turmas do 1º ano, do ciclo de alfabetização. 20% atuavam como gestoras escolares e 10% lecionava nas Faculdades São Judas Tadeu e Faculdade Geremário Dantas (FGD), em Juazeirinho e em outras cidades paraibanas.

A realidade das docentes explicitada, ilustra a situação docente no Brasil, na qual muitos professores necessitam de um segundo vínculo empregatício, seja efetivo ou através de prestação de serviços, devido à desvalorização salarial da profissão. 50% das professoras

⁷⁸ Dobra de carga horária é um termo utilizado quando o docente assume um segundo turno de trabalho na docência por tempo determinado, de acordo com a necessidade da Secretaria de Educação.

pesquisadas trabalhavam dois turnos. Esse dado se aproxima, sendo um pouco superior, dos números divulgados na pesquisa TALIS divulgada no ano de 2013, que demonstra que no Brasil 40% dos professores estão empregados em tempo integral. Os dados local e nacional, revelam que muitos professores, em situação igual a citada anterior, não dispõem de condições adequadas para a realização de sua formação continuada, bem como para a elaboração do planejamento de sua prática pedagógica.

Das docentes entrevistadas, oito informaram já ter participado de algum programa de formação continuada sobre alfabetização. Desse total, quatro integraram a formação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação, oferecida pelo MEC e coordenado pela Secretaria Municipal de Educação de Juazeirinho, no ano de 1998. Seis respondentes cursaram o Pró-Letramento (2003). Ainda considerando o universo das entrevistadas, uma participou do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), por meio de aulas ministradas pela Consultoria Maiêutica⁷⁹ no município de Campina Grande.

Foi possível verificar que 30% das professoras entrevistadas já participaram de pelo menos dois programas de formação continuada, a formação dos PCNs em Ação e o Pró-Letramento. Para 20% das respondentes, o Pnaic foi o primeiro curso de formação continuada realizado.

Sobre a participação dos sujeitos da pesquisa no Pnaic, 30% participaram de todo o período de vigência do Programa; ou seja, nos cinco anos consecutivos de formação (2013, 2014, 2015, 2016 e 2017). 40% das entrevistadas participaram de três anos do Programa, 20% participaram de quatro anos, e 10% participou de apenas dois anos do Programa. Esses dados reforçam que o município não cumpriu, de modo geral, com as orientações do Programa, isso no que diz respeito à permanência dos mesmos professores no ciclo de alfabetização para garantir a continuidade da política de formação continuada.

O Pnaic previa o pagamento de bolsa aos Professores Alfabetizadores participantes da formação continuada. Considerando os anos em que foi paga a bolsa, e os anos de participação de cada sujeito no Programa, no ano de 2013, primeiro ano de vigência do Programa, apenas uma entrevistada não recebeu a bolsa. No ano 2014 e 2015, todas as participantes receberam bolsa. No ano de 2016, último ano de pagamento da bolsa, apenas

⁷⁹ A Consultoria Maiêutica, instituição de natureza privada, oferecia no município de Campina Grande a formação continuada do PROFA a professores que não tinham vínculo com a rede municipal de ensino. O curso era ministrado por professores formadores da própria rede municipal de Campina Grande, que era contratada pela empresa (Fonte: entrevista realizada com a Professora Helena).

uma entrevistada não recebeu bolsa. As respondentes que não receberam bolsa afirmaram que mesmo não recebendo a bolsa participaram do curso de formação e cumpriram todas as exigências previstas.

O Quadro a seguir evidencia o tempo de participação das professoras entrevistadas no curso de formação continuada do Pnaic.

Quadro 6: Anos de participação das entrevistadas no Pnaic

Docentes	Ano 1° (2013)	Ano 2° (2014)	Ano 3° (2015)	Ano 4° (2016)	Ano 5° (2017)
1. Profa. Ana	x		x	x	
2. Profa. Helena		x	x	x	x
3. Profa. Marta	x	x	x	x	x
4. Profa. Maria	x	x	x	x	x
5. Profa. Estela		x	x	x	
6. Profa. Marina	x	x	x		
7. Profa. Alice	x	x	x	x	
8. Profa. Letícia			x	x	x
9. Profa. Amanda		x	x		
10. Profa. Cecília	x	x	x	x	x

Fonte: Entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras.

Pelo exposto, observa-se que quase a totalidade das entrevistadas possui formação de nível superior não universitária, realizada na modalidade semipresencial, o que pode revelar um aligeiramento na formação inicial. Apenas uma professora estava cursando a formação inicial em instituição de ensino superior pública. No que diz respeito à formação continuada, grande parte das respondentes tem participado de momentos formativos através de iniciativas do Governo Federal em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, o que revela a busca pela formação docente após a formação em nível superior. Observou-se que essa busca, em grande parte, foi motivada pela oferta de iniciativas formação no a nível nacional que tinha caráter obrigatório no quesito da adesão dos docentes. Não se observou falas que demonstrasse o interesse pela busca de formações continuadas de outra natureza, tais como cursos de mestrado e de doutorado. Apenas 20%, duas respondentes, nunca haviam participado de nenhum programa de formação continuada. As docentes possuem uma faixa de anos de experiência que varia entre seis a trinta anos de magistério, ou seja, possuem experiência no exercício da docência. Todas possuem vínculo efetivo com a prefeitura

municipal, o que revela maior estabilidade na carreira profissional e a possibilidade de continuidade nas ações de formação e amadurecimento profissional.

5.2. Análise da formação do Pnaic (2013-2017) pelas professoras alfabetizadoras do município de Juazeirinho/PB

Esta seção apresenta a forma como os sujeitos da pesquisa analisam a organização e a metodologia adotada na formação continuada do Pnaic. No primeiro subitem, será apresentado a metodologia utilizada na formação do Pnaic, bem como os temas e conteúdos trabalhados na formação. Em seguida, será retratada as atividades propostas pela formação, tal qual a sua execução em sala de aula. Por fim, será indicada as falas sobre a distribuição e uso dos Cadernos de Formação.

O segundo subitem trata das contribuições do Pnaic no que diz respeito às aprendizagens adquiridas pelas docentes alfabetizadoras e as atividades propostas para a realização em sala de aula. Do mesmo modo são apresentadas as dificuldades encontradas pelas docentes de Juazeirinho/PB na realização das atividades propostas pelo Programa. No final, são analisadas as dimensões positivas e negativas da formação na ótica das cursistas.

O roteiro das entrevistas, que consta como apêndice desse trabalho, é composto por 14 questões, porém foram selecionadas 10 questões que foram submetidas à análise. O critério adotado para a escolha foi a pertinência para o alcance do objetivo da pesquisa e o cumprimento do tempo que havia para o cronograma estabelecido para a conclusão da dissertação.

As falas das entrevistadas foram examinadas tendo como referência as reflexões dos autores que fundamentam a presente dissertação, bem como as definições dos documentos oficiais do Pnaic.

5.2.1. Organização e metodologia adotada na formação continuada de professores alfabetizadores oferecida pelo Pnaic na ótica das professoras de Juazeirinho/PB

Na ótica das professoras respondentes, uma vez que o município aderisse ao Pnaic, os educadores dessa rede de ensino deveriam participar da formação continuada. Estes docentes, eram cadastrados na Plataforma do SisPacto pelo Coordenador municipal do Pnaic e, posteriormente, eram convocados para os encontros presenciais realizados uma vez por mês no município. Considerando o exposto, 80% das docentes entrevistadas demonstraram ter conhecimento sobre a obrigatoriedade da participação dos professores do ciclo de

alfabetização na formação continuada do Pnaic. 20% demonstraram não conhecer a obrigatoriedade da participação no curso.

5.2.2. Metodologia utilizada na formação oferecida pelo Pnaic

Em conformidade com 60% das respondentes, a metodologia utilizada pelas Orientadoras de Estudos na formação do Pnaic foi classificada como sendo positiva por meio do uso das expressões: “surtia efeito”, “boa”, “bom”, “bem renovada” e “válida”. De acordo com as falas, os encontros proporcionavam interação, troca de experiências, com a demonstração do que deveria ser feito em sala de aula. Segundo as docentes, os encontros eram marcados por entusiasmo, incentivo, auxiliando as professoras a atenderem às necessidades da criança. A fala das respondentes, a seguir, demonstram a aprovação mencionada.

Era uma metodologia que surtia efeito. Que assim, era trabalhosa, tinha a exigência, mas que a gente via que tinha rendimento. Que tinha um retorno na aprendizagem. [surtia efeito] em todo o contexto, tanto na formação, quanto em sala de aula também (Profa. Marta).

[...] era bem dinâmica as apresentações, as palestras delas, o treinamento, né?! [...] eu achava bom porque era um momento de interação, troca de experiências, as experiências que elas demonstravam *pra* gente e que a gente tinha em sala de aula. Era válida! Com certeza era ótimo! (Profa. Estela).

No entanto, para 40% das professoras, a metodologia⁸⁰ do curso de formação foi insuficiente. A Professora Letícia afirmou perceber a metodologia como algo vago que causava a impressão de que faltava algo nos encontros. De acordo com a Professora Helena, a metodologia era “solta” e “deixava a desejar”, e se o cursista não tivesse alguma noção de como trabalhar as atividades, ficaria perdido.

A Professora Amanda apontou, como um dos motivos para tais limites, o baixo nível de formação das Orientadoras de Estudos. Para ela, havia professoras alfabetizadoras com o nível mais elevado de formação do que algumas das responsáveis que ministravam o curso, e que, por mais que houvesse a formação nos polos com professores universitários, estes momentos não eram suficientes para suprir a lacuna existente. Salientou, ainda, que os conhecimentos ministrados no curso, eram interessantes apenas para docentes que não

⁸⁰ 50% das respondentes consideraram que alguns aspectos da metodologia utilizada no programa deveriam ser modificados, dentre eles: oferecimento de propostas de atividades novas, já que muitas já eram bastante conhecidas; Orientadoras de estudos que cumprisse o papel de ensinar de fato; realização de encontros organizados por ano/série de forma separada; oferecimento de momentos de estudos de fato; oferecer nos encontros de formação estudos teóricos, de modo que se buscasse alternar de forma igualitária os momentos dedicados a teoria e prática.

possuíam curso de graduação em Pedagogia, o que não era o caso de Juazeirinho, visto que 90% já havia concluído o curso, ou, para aqueles profissionais que estavam em exercício na sala de aula há muito tempo, em fim de carreira, e que precisariam de ideias práticas para inovar.

Sobre a fala da professora Amanda, de fato, uma vez que os ministrantes de qualquer formação possuam fragilidades na base de conhecimento necessária para bordar os conteúdos de um curso, isso possivelmente comprometerá o processo de formação do grupo de professores.

As respondentes afirmaram que a metodologia utilizada pelas Orientadoras de Estudos, nos encontros de formação do Pnaic, consistia no uso das seguintes atividades: apresentação de propostas de atividades para serem realizadas em sala de aula; elaboração e apresentação de sequências didáticas; apresentação de livros de literatura infantil (leitura deleite) seguido de debate; leitura debate de textos de reflexão; estudos de textos dos Cadernos de Formação; realização de oficinas para a produção de materiais didáticos concretos; realização de trabalhos em grupos seguido de apresentação para o grande grupo; planejamento e apresentação de atividades lúdicas para todos os cursistas; sugestões de projetos didáticos; na troca de experiências realizadas em sala de aula, dentre outras. Havia, ainda, o momento de socialização dos trabalhos executados em sala de aula, a partir de fotos e materiais didáticos produzidos com os alunos. A respeito desse momento, as Professoras pontuam o quão interessante eram os momentos de interação.

[...] eu achava bom porque era um momento de interação, *né?* Troca de experiências e aprendizagem de experiências que elas demonstravam *pra* gente e que a gente tinha que realizar em sala de aula (Profa. Estela)

Eu achava que era válida [a metodologia] [...] e a gente aprendia. Era igual tipo os meninos, a gente aprendia brincando também. Vendo o que podia dar certo e já imaginando o que poderia fazer na sua sala (Profa. Cecília).

Observa-se que, de acordo com o que foi descrito pelas entrevistadas, os encontros de formação do Pnaic, no município de Juazeirinho, seguiam as estratégias formativas indicadas pelo Programa no documento “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”: formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, publicado em 2012 pelo MEC, não acrescentando propostas próprias em função das particularidade sociais e educacionais do município, conforme o citado documento permitia. De acordo com o referido documento, as estratégias formativas propostas deveriam ser inventadas e reinventadas, construídas e reconstruídas, ou mesmo fabricadas, a partir das realidades sociais das escolas

(BRASIL, 2012d). As falas das entrevistadas transparecem que os encontros se davam na realidade local, pela reprodução da pauta da formação das Orientadoras.

Foi possível observar, na fala de 80% das entrevistadas, que a metodologia utilizada pelas Orientadoras de Estudos na formação continuada do Pnaic, no município em estudo, estava estruturada, prioritariamente, na apresentação de orientações voltadas para realização de atividades ou propostas a serem desenvolvidas em sala de aula. As docentes entrevistadas referiram-se à prevalência, nos encontros, de atividades práticas e de reflexões sobre a prática docente. As citações, a seguir, demonstram a ênfase dada à preparação prática na formação das docentes.

Eles [as Orientadoras de Estudos] utilizavam a prática do que a gente deveria usar em sala de aula. As atividades que a gente fazia lá na formação seriam atividades que a gente *poderiam, deveriam* aplicar nas turmas. Então eles [as orientadoras de estudos] faziam, um exemplo, essa atividade vocês podem fazer. Elas direcionavam essa atividade. A formação era bastante prática (Profa. Amanda).

Eles [as Orientadoras de Estudos] traziam tudo e era bem dinâmico o jeito que eles mostravam a metodologia *pra* gente. Como a gente ia trabalhar com a criança na sala [...]. Então eles traziam muito assim, o que a gente ia trabalhar. Eles traziam coisas concretas, como a gente ia usar, como você ia utilizar, como era que você ia fazer [...] (Profa. Cecília).

[os encontros aconteciam] através de oficinas, apresentação de livros, *né?* de como a gente trabalhar com as leituras essenciais que a gente deveria abordar na sala de aula. É um breve roteiro de como você ia proceder dentro de sua turma (Profa. Helena).

Elas [as Orientadoras de Estudos] traziam nos encontros o que a gente tinha que adaptar em nossa realidade. Traziam sugestão de oficinas *pra* gente trabalhar, projetos. É tanto que a gente não via quase sugestão de referências *pra* gente. Eles vinham atividades prontas, *né?* (Profa. Letícia).

90% das respondentes mencionam a realização de momentos de estudo nos encontros. Dessas, 20% disseram considerar que a formação oferecia poucos momentos de estudos. No entanto, foi observado que para a maioria das docentes, estudos seriam os momentos voltados para a realização de algum tipo de leitura, a exemplo da leitura de relatos de experiências, sequências didáticas, de reflexão ou de fragmentos dos Cadernos de Formação. As falas mostraram uma visão bastante restrita ou limitada de estudo, definindo que tais ações estejam relacionadas ao ato ler textos impressos, que não necessariamente precisariam portar um conhecimento científico ou acadêmico.

30% das entrevistadas afirmaram almejar que a formação tivesse mais tempo dedicado aos estudos teóricos. A Professora Helena defendeu a alternância entre teoria e prática, para

que a segunda não se sobressaísse sobre a primeira ou vice-versa. Na visão da Professora Letícia, o estudo teórico é a dimensão do conhecimento que pode auxiliar o professor em sua prática. Para ela, uma formação só existe se houver esse contato com estudos e reflexões teóricas e não apenas a reprodução, ou mesmo, a prescrição de práticas. Por esse motivo, a docente pontua o desejo que tinha de que os encontros fossem mais voltados para uma linha de pesquisa e conteúdo aplicado, sendo mais que meras orientações didáticas. Para a docente,

[...] Eu queria que a gente tivesse [...] uma linha de estudo nas formações voltada mais para uma linha de estudo, de pesquisa. Que a gente não sentasse numa cadeira para receber conteúdo só para aplicar. Mas, que a gente focasse em sentar, se reunir, debater [...]. [...] focar mais numa linha de estudo teórico. Formar mesmo! [...] Se é formação vamos formar naquilo! [...] E não só chegar e dizer, olha, essa sugestão [de atividade] com o poema de Ruth Rocha. Trabalhe na sala de aula! [...] (Profa. Letícia).

Ainda em relação a reduzida formação teórica, uma entrevistada, 10%, afirmou que “[...] *Num* recorde que tinha nenhum estudo teórico não e, se falava, era muito sucinto. Era mais a prática mesmo” (Profa. Helena).

A ênfase na formação prática do professor, identificada no Pnaic em Juazeirinho, tem por base a teoria do professor reflexivo, que fundamenta os princípios formativos do Programa, conforme já identificado e analisado no Capítulo 2 deste trabalho. Conforme destacam Duarte (2010) e Facci (2004; 2011), essa pedagogia centra a base da formação do professor na esfera da prática, e o estudo dos conhecimentos científicos são colocados em segundo plano. De acordo com Duarte (2010), na formação baseada na teoria do professor reflexivo, o conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação.

Facci (2004) afirma que o conhecimento da prática é fundamental, porém, somente o conhecimento advindo da prática do professor, aquele produzido no cotidiano da sala de aula, não é suficiente para uma prática que se quer transformadora. A autora compreende, ainda, que é a partir do conhecimento teórico-crítico, já produzido por gerações anteriores e que explica a forma histórica de ser dos homens, é que serve de ferramenta para entender e significar a prática atual.

Logo, concorda-se com Facci (2004) sobre a extrema relevância do conhecimento teórico para a formação docente, pois uma formação sem esse componente não dará condições do professor alfabetizador pensar criticamente sobre o seu meio social, sobre a sua

prática, nem tão pouco sobre o papel social da sua própria profissão. Além disso, não dará condições do professor adquirir uma formação sólida, que o capacite para oferecer ao aluno o contato com os conhecimentos construídos socialmente e acumulados. Conforme Facci (2011), é o acesso a estes conhecimentos que propicia a instrumentalização básica do aluno, de modo que permita que ele conheça, de forma crítica a sua realidade social e que com base nesse conhecimento haja a promoção do desenvolvimento individual.

As falas destacadas anteriormente, nos permite questionar, também, a concepção de práxis assumida pelo Programa. Segundo Silva (2011), práxis deve conter a dimensão do conhecer, composto pela atividade teórica e do transformar, composto pela atividade prática, numa indissociação entre ambas: teoria e prática. Nesse caso, se o Pnaic, em sua proposta de formação, prioriza a prática e pouco valoriza a teoria, então o Programa propõe uma práxis esvaziada, um pragmatismo.

Nesse sentido, parece que o Programa traz um esvaziamento da concepção da práxis, na qual é negada, ao professor, a oportunidade de refletir criticamente a sua ação, as próprias políticas educacionais e a sociedade em que vive e que atua profissionalmente. Essa realidade revela que os professores não estão sendo considerados como intelectuais, que consiste em um dos aspectos centrais da natureza de sua profissão. Essa é, certamente uma das contradições centrais do Pnaic, que destaca que não se pode confundir o papel do professor “com o de alguém que na sala de aula reproduzirá métodos e técnicas” (BRASIL, 2015a, p. 27), mas desvaloriza a dimensão teórica na formação que oferece aos docentes.

O Pnaic propõe a realização de uma formação coerente com a “perspectiva de formação docente crítica, reflexiva e problematizadora” (BRASIL, 2012d, p. 37). No entanto, comunga com uma perspectiva pragmatista ao promover uma formação que enfatiza uma instrumentalização prioritariamente prática. Como pode haver reflexão do professor se ele é convidado apenas a realizar atividades práticas na formação e é orientado a reproduzi-las na sala de aula? A criticidade, como é trabalhada nesse processo? Há espaço para tal? Segundo as entrevistadas, a ênfase do programa na formação docente não é essa.

5.2.2.1. Temas e conteúdos trabalhados na formação

Questionadas sobre três temas ou conteúdos trabalhados nos encontros de formação continuada do Pnaic, quatro entrevistadas, inicialmente, demonstraram dificuldade em lembrar e destacar o que foi pedido. Declararam, também, que a dificuldade de lembrança se devia ao fato de terem sido estudados muitos temas.

Foi observado, também, que seis entrevistadas demonstraram falta de clareza no que diz respeito à diferença entre Tema e Conteúdo Formativo e Tema e Conteúdo Escolar, pois, algumas indicaram como respostas os conteúdos escolares abordados no curso: geometria, sistema de numeração decimal, entre outros. Os temas mais indicados nas falas pelas docentes entrevistadas foram: a interdisciplinaridade, as sequências didáticas e os gêneros textuais respectivamente. Mesmo o curso estando voltado para formar docentes para alfabetizar, apenas uma professora destacou como relevante o estudo do tema alfabetização.

As professoras alfabetizadoras expressaram a sua opinião sobre os temas e conteúdos trabalhados na formação do Pnaic. 90% das entrevistadas consideraram os conteúdos como sendo positivos, utilizando as seguintes expressões: interessante, bom, relevantes e válidos.

A justificativa para o olhar positivo sobre os temas e conteúdos trabalhados na formação do Pnaic, por parte das Professoras Ana, Helena, Alice, Cecília, se fundamenta no argumento de que eles contribuíram para ampliar o conhecimento e a preparação do professor, ensinando novas práticas, proporcionando conhecimentos teóricos e de ordem metodológica. Os trechos a seguir revelam essa compreensão:

Algumas coisas eu já sabia, mas a formação veio dar uma sacudida. Como eu já estava com bastante tempo de serviço, quando eu via aquilo, eu dizia: eu preciso inovar um pouquinho, *pra* não ser tão tradicional [...] (Profa. Alice).

Eu achei muito bom, porque cada um [tema] trazia uma novidade como você trabalhar, como melhorar na sua sala de aula (Profa. Cecília).

Eles [os conteúdos] são bons *né*, de se trabalhar. E o interessante, eles [os orientadores] dão uma proposta [visão] no geral. A gente como formador de opinião, tem que trazer *pra* realidade do aluno (Profa. Estela).

Mesmo considerando positivos os conhecimentos ministrados na formação, a Professora Ana mencionou que os conteúdos não foram suficientemente trabalhados, já que os encontros ficaram mais na prática e na socialização das atividades realizadas em sala de aula, sem muitas intervenções das Orientadoras de Estudos no momento da socialização para alertar as cursistas sobre as falhas cometidas na prática.

Já as Professoras Marta, Estela e Letícia justificaram que os conteúdos eram relevantes, pois, a formação oferecia ao professor o conhecimento sobre quais conteúdos deveriam ser trabalhados em sala de aula com os discentes. Uma das professoras, destacou que a formação serviu para orientá-la em relação aos conteúdos que deveriam ser trabalhados, apontando como positivo o tempo destinado ao Pnaic.

[...] trouxe algumas outras ideias, como trouxe aquela importância que era bom se trabalhar. [...] trabalhei mais, dei mais importância ao conteúdo que talvez, se não tivesse vindo [fazer a formação] eu não teria dado, teria deixado passado [...]. E o Pnaic dá essa orientação *pra* gente focar mais esses conteúdos (Profa. Letícia).

A opinião da professora Letícia e de suas colegas pode revelar que a formação do Pnaic trazia uma indução ao trabalho de determinados conteúdos em detrimento de outros. Geralmente, os conteúdos priorizados era os de Língua Portuguesa e Matemática com vistas à alfabetização em Língua Portuguesa e na Matemática, mas, também, com vistas à preparação para as avaliações externas. Luz (2017) considera que a ênfase na Língua Portuguesa e Matemática, conforme indicação do Programa, limita o campo de conhecimento dos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental e retira a autonomia pedagógica dos professores, tendo em vista que os pressiona a trabalhar intensivamente as áreas de conhecimento que serão avaliadas para conseguir alcançar os resultados educacionais pretendidos nas avaliações de larga escala.

Um dado relevante a ser destacado é que 50% das Professoras entrevistadas disseram que outros conteúdos, visto por elas como relevantes deveriam ter sido trabalhados na formação, dentre eles: mais discussão sobre alfabetização – incluindo discussões atualizadas na área da alfabetização; educação especial; avaliação do aluno com deficiência; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); e instrumentos de avaliação utilizados no ciclo de alfabetização, incluindo o entendimento dos conceitos oferecidos pela rede municipal para avaliar as crianças em processo de alfabetização.

Desta forma, pode-se observar que quase a totalidade das professoras destacaram como relevantes ou marcantes, conteúdos ou temas que tiveram uma relação direta com a sua prática, ou seja, conteúdos ou temas que remeteram diretamente a uma atividade prática realizada em sala de aula, como exigência do curso. Considera-se relevante o fato de algumas docentes pontuarem a ausência de temas cruciais que também emergem da realidade da sala de aula e que, segundo elas, não foram considerados na formação. Ouvir das docentes que, no âmbito do Pnaic, eram necessários mais estudos sobre alfabetização, educação especial e questões relativas ao próprio programa e ao ciclo de alfabetização faz perceber a importância de dar voz aos professores no processo de elaboração e de avaliação de um projeto de formação de professores. Tal iniciativa contribuiria para a melhoria de tais propostas para que elas pudessem atender mais adequadamente os desafios enfrentados pelos docentes na educação pública brasileira.

5.2.2.2. Atividades propostas pela formação oferecida pelo Pnaic e execução em sala de aula

Todas as entrevistadas disseram ter buscado implementar grande parte das atividades propostas pelo Programa, conforme observa-se os trechos destacados:

Eu busquei implementar grande parte das atividades. A gente adaptava *né?* porque não tinha como trabalhar na íntegra (Profa. Estela).

[...] busquei fazer muitas. Quase todas! (Profa. Letícia).

Eu fazia sempre [...] eu trabalhei tantas [atividades]. Deu tão certo na minha turma, meu Deus! (Profa. Cecília).

[...] Busquei fazer muitas. Não dizer todas, *né?* Mas, fiz muitas (Profa. Helena).

De acordo com as docentes, as principais atividades trabalhadas na formação e que foram executadas em sala de aula consistiram na realização de sequências didáticas semanais, tais como: a apresentação de livros de literatura infantil para trabalhar a leitura, a escrita e a matemática; a produção de materiais concretos pelos alunos e professor; o uso de jogos voltados para a alfabetização; e a realização de atividades interdisciplinares e transversais.

As respondentes pontuaram, ainda, que as Orientadoras de Estudos solicitavam a garantia de um ambiente letrado aos alunos em fase de alfabetização. Para o oferecimento deste ambiente era exigido que as docentes organizassem a sala de aula com recursos pedagógicos e realizassem o trabalho diário e grupal com os alunos. Os recursos a serem utilizados consistiram na “chamadinha”, que era uma lista exposta, na sala, com o nome completo de todos os alunos para o reconhecimento do próprio nome; a leitura do calendário com a identificação do dia, semana, mês e ano correspondente; e leitura e identificação dos números e suas respectivas quantidades. Também foi feita referência à organização dos cantinhos da leitura e da matemática.

Essas atividades privilegiavam o ensino de Língua Portuguesa, através da leitura e escrita, e de Matemática com a observação e manipulação de materiais concretos, bem como a realização de cálculos, mas, também, foi solicitado, em algumas vezes, um trabalho interdisciplinar.

80% das entrevistadas apontaram que implementaram nas salas de aula sequências didáticas, propostas pelo Programa, de Língua Portuguesa e Matemática. Nessas atividades, foram utilizados livros de literatura infantil da Coleção do Pnaic, enviada para as escolas, como cumprimento do Eixo 2 do Programa, que trata da disponibilização de materiais

didáticos para as escolas. Este dado corrobora com a informação anterior, de que as docentes buscaram implantar as propostas de ensino do Pnaic. De acordo a uma docente,

[...] por exemplo, eu fazia sequência didática. Tem uma que eu trabalhei e vou levar para o resto da vida, é “Os sete camundongos cegos”. Foi do livro do Pnaic (Profa. Estela).

Trabalhei muitas [sequências didáticas] Uma que eu trabalhei com a obra do Pnaic “João e as medidas”. Foi muito interessante [...] (Profa. Maria).

Pelo exposto, os sujeitos da pesquisa buscaram desenvolver as principais atividades didáticas propostas pelo Pnaic, adaptando-as à realidade vivida. Observa-se ainda uma aceitação destas atividades por parte das docentes.

5.2.2.3. Distribuição e uso dos Cadernos de Formação

Os Cadernos de Formação consistiam em materiais de apoio distribuídos pelo MEC para serem utilizados na formação, com o intuito de auxiliar nas discussões promovidas na formação continuada dos Orientadores de Estudos e dos Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2015a).

Na intenção de investigar a percepção das entrevistadas acerca dos Cadernos de Formação, inicialmente, interrogou-se sobre o recebimento destes materiais formativos. O que foi observado, foi que a distribuição dos Cadernos, nos anos de 2013, 2014 e 2015, foi irregular, não contemplando todos os docentes cursistas.

Das seis respondentes participantes, no ano de 2013, primeiro ano de vigência do Programa, quatro professoras afirmaram ter recebido os Cadernos de Formação e duas entrevistadas não receberam. Em 2014, cinco entrevistadas informaram ter recebido os Cadernos de Formação, uma entrevistada recebeu parcialmente e duas entrevistadas não receberam. Em 2015, último ano da distribuição dos Cadernos, sete das entrevistadas indicaram que receberam os Cadernos de Formação, duas que não receberam e uma que recebeu parcialmente.

De acordo com a Professora Mariana, o fato de muitos professores não terem tido acesso aos Cadernos de Formação comprometia o acompanhamento das discussões nos momentos dos encontros.

A Professora Marta reclamou acerca da distribuição atrasada destes materiais por parte do MEC. Segundo a docente, a entrega só era feita quando o curso já estava em andamento. A Professora Estela reconheceu que tanto o atraso quanto o número insuficiente de exemplares dos Cadernos se deviam às falhas do Governo Federal e que as cursistas que não receberam o

material eram instruídas, pelas Orientadoras de Estudos, a acessarem o material através da *internet*.

As pesquisas realizadas por Amaral (2015), Pires (2016) e Bergamo (2016) sobre o Pnaic mostraram uma realidade similar quanto ao atraso no recebimento dos Cadernos de Formação nos municípios de Campos/RJ e Itaperuna/RJ, Rio Azul/PR e Monte Negro/RO, respectivamente. Tais estudos revelam que o atraso na distribuição destes materiais não foi uma particularidade apenas do município estudado, mas sim uma falha na logística do MEC. Como os Cadernos eram os principais materiais de apoio da formação, os municípios, ao iniciarem os encontros sem o recebimento da coleção, enfrentavam várias dificuldades o que, possivelmente, comprometia o andamento da formação.

70% das respondentes descreveram como eram os Cadernos, mostrando uma impressão positiva deles. Teceram, mesmo que de forma sintética, as suas percepções sobre o referido material. De acordo com a fala das entrevistadas, os Cadernos eram compostos por textos, propostas de atividades, planos de aula, sugestões de jogos e relatos de experiências acerca da realização de atividades propostas. Mas, o que predominou nas falas de 30% das entrevistadas foi o fato de que esses materiais traziam orientações para o professor realizar atividades em sala de aula, ou seja, a apresentação de um passo a passo a ser seguido pelo docente. Levando em consideração que os Cadernos eram a principal base material da formação, as falas das entrevistadas confirmaram a ideia de que o curso oferecido pelo Pnaic buscava sobretudo a formação para a prática, ou seja, a formação do professor prático. Os trechos das entrevistadas a seguir apontam essa compreensão.

[...] eles [os Cadernos de Formação] têm um direcionamento bem claro [...] tem Caderno que tem desde atividades, desde planos de aulas que você pode desenvolver na sala de aula (Profa. Marina).

Os Cadernos *tinha* a proposta [de atividades] [...] vinha explicando toda a metodologia que você deveria aplicar [com os alunos], imagens *né*, tudo isso. Então assim, era passo a passo de como você daria aula (Profa. Amanda).

30% das docentes entrevistadas consideraram que constavam dos Cadernos alguns textos complexos e de difícil compreensão. A Professora Ana comentou na entrevista “eu gostei do material. O material era muito bom, apesar de que eu senti, nós sentíamos uma certa dificuldade [...]. Ele era muito profundo [...] muito complexo”.

Mesmo se tratando de uma minoria do universo da pesquisa, é válido ressaltar que 30% das professoras entrevistadas disseram não lembrar de como eram os Cadernos de

Formação. Acredita-se que possivelmente, essa dificuldade pode estar associada a dois fatores. O primeiro, o fato do pouco contato das cursistas com esses materiais, ocasionado por sua escassez e/ou atraso na chegada aos municípios. O segundo, pode estar associado ao fato de as cursistas terem pouco se debruçado na leitura dos Cadernos, priorizando assim, a leitura dos fragmentos já direcionados pelas Orientadoras de Estudos.

Os Cadernos de Formação eram organizados a partir da seguinte estrutura: 1. “Iniciando a conversa”, que trazia uma introdução das ideias gerais do Caderno; 2. “Aprofundando o tema”, formado por textos para serem utilizados nas reflexões sobre o tema (muitos desses textos continha indicações para a sala de aula ou relatos de experiências articulados com reflexões teóricas); 3. “Compartilhando”, composto por relatos de práticas de sala de aula, com práticas interdisciplinares articulados por discussão de especialistas; 4. “Para aprender mais”, composto por indicação de livros, artigos, *sites* e vídeos para o aprofundamento dos temas; e 4. “Sugestão de atividades”, seção destinada a encaminhar proposta de atividades para os encontros de formação (BRASIL, 2015a).

Da forma como os Cadernos de Formação estão estruturados, Ferreira e Fonseca (2017) afirmam que eles trazem o perfil adequado de um bom professor alfabetizador, que de acordo com o Pnaic é aquele capaz de garantir os direitos de aprendizagem dos discentes. Nessa perspectiva, segundo as autoras, esses materiais direcionam o olhar, as escolhas e as ações dos professores com orientações para o seu trabalho. Segundo as autoras, dentre essas orientações, os Cadernos tratam: da realização dos diferentes tipos de planejamento e as ações necessárias para o professor elaborá-lo; das orientações de conteúdos que devem ser ministrados; indicações de como deve ser o espaço da sala de aula, no que diz respeito a organização de materiais e dos alunos; traz relatos de experiência que propõe a postura adequada para várias situações; propostas de atividades; propostas de como registrar; propostas de como avaliar. Enfim, todas as orientações necessárias para que o trabalho do professor tenha resultados satisfatórios. Outra característica marcante dos Cadernos, é a grande quantidade de verbos de ações que acompanha a palavra professor, o que traz uma ampliação do trabalho docente (FERREIRA; FONSECA, 2017).

Com relação ao modo como os Cadernos eram usados na formação, de acordo com 50% das professoras cursistas, os docentes eram organizados em grupos que realizavam leitura compartilhada dos textos escolhidos e, posteriormente, tais leituras eram socializadas nas discussões feitas pelo grande grupo. Também ocorria a resolução de questionários em

grupo, tomando como base os Cadernos. As falas a seguir demonstram a dinâmica no momento do trabalho com os Cadernos.

No trabalho com os livros [...] a gente teve trabalhos em grupos na sala. Se fazia trabalho em grupos para responder questionários (Profa. Ana).

A gente fazia uma leitura, [...]. A gente estudava mais ou menos um Caderno por encontro [...] (Profa. Marina).

Eu fazia assim, eu estudava na formação com as meninas. Aí pronto, a gente hoje tem tal tema. Por exemplo, ludicidade, a gente ia trabalhar aquele tema hoje. A gente ia ler tudo compartilhado. [...] Então era feita a leitura e depois debatia todo mundo junto. E a gente dava opinião do que poderia dar certo e o que poderia descartar (Profa. Cecília).

Nos depoimentos de 60% das entrevistadas foi identificado que esses materiais formativos não eram utilizados na íntegra. Dessa forma, não foram tão explorados como previsto. Os encontros eram planejados a partir de fragmentos dos Cadernos selecionados pelas Orientadoras de Estudos. As falas a seguir expressam essa visão.

Eles [Os Cadernos de Formação] não eram usados da forma que eu acho que deveria ser. Era para ser trabalhado o Caderno como um todo. Os Cadernos eram apenas pincelados (Prof. Amanda).

[...] eu acho que eles não eram tão explorados como deveriam ser, porque são bons materiais, é, na minha opinião. E nos encontros [...] a gente via superficialmente ou então a gente via o que as Orientadoras de Estudos achavam que era *pra* gente ver (Profa. Mariana).

Para 30% das respondentes o curto espaço de tempo, se considerado a grande quantidade de tarefas a serem realizadas, era o principal fator que não permitia que fossem estudadas todas as temáticas contidas nos Cadernos. Por isso, era apenas visto nos encontros, o que os Coordenadores julgavam ser importante. Para 20% das respondentes, a priorização de fragmentos do Caderno, em detrimento de outros, fazia com que os professores perdessem em sua formação.

Importante destacar que, na apresentação dos Cadernos de Formação havia destaque para como deveria ser trabalhado os Cadernos nos encontros, no que diz respeito a carga horária destinada ao estudo de cada Caderno da coleção. Como exemplo dessa forma de organização dos estudos da formação prevista pelo Programa, no ano de 2015, é de que a coleção de Cadernos era composta por 10 unidades, e na determinação do Programa deveria ser trabalhado uma unidade por encontro, o que na prática representava o estudo de um Caderno por encontro. Ao que parece, a carga horária destinada ao estudo destes materiais era insuficiente devido a própria organização do MEC. Concorda-se com as entrevistadas que havia sim uma perda nesse processo de formação continuada, quando os Cadernos, que

traziam fundamentos teóricos, eram pouco trabalhados. Considerando a fala das entrevistadas, constata-se que a própria forma de organização do curso colaborava para um aligeiramento da formação.

5.2.3. Contribuições e dificuldades vivenciadas na formação continuada do Pnaic pelas professoras alfabetizadoras de Juazeirinho/PB

Este item trata das contribuições do Pnaic para a formação segundo as professoras alfabetizadoras do município de Juazeirinho/PB. Está organizado em duas partes. A primeira, contempla a análise das aprendizagens mais importantes e das atividades propostas para serem realizadas em sala de aula. A segunda, apresenta as dimensões positivas e negativas da formação proporcionada pelo programa, segundo as entrevistadas.

5.2.3.1. Contribuições do Pnaic: aprendizagens adquiridas pelas docentes alfabetizadoras e atividades propostas para a sala de aula

De acordo com 80% das professoras alfabetizadoras, as principais aprendizagens obtidas no curso estavam relacionadas à prática de sala de aula. 40% das entrevistadas declararam ter aprendido a trabalhar com os alunos de forma mais lúdica. O lúdico, na visão das docentes, consiste no uso de atividades que exploram jogos, brincadeiras, dinâmicas, atividades concretas ou qualquer outro tipo de tarefas diferentes das aulas tradicionais que contemplam apenas o quadro, lápis e caderno, conforme observa-se nos trechos a seguir:

[eu aprendi a] trabalhar com dinâmica, trabalhar com jogos. Que eu tinha dificuldade de trabalhar com jogos, com o lúdico. Então esse é um ponto positivo *pra* mim que eu aprendi na formação (Profa. Cecília).

A dinâmica, essa história do lúdico, eu aprendi no Pnaic [...]. Essa história de fazer aula diferente, de fazer brincadeiras eu aprendi no Pnaic (Profa. Estela).

A professora Estela disse dever muito ao Pnaic, pois a prática que desenvolve em sala aprendeu na formação continuada e não em sua formação inicial. Para a docente, “[...] eu fiz o curso de Pedagogia, mas o curso em si, ele não ensina, porque o que vem ensinar mesmo é a prática. Então, eu posso dizer que a prática que eu tenho hoje, eu aprendi mais no Pnaic mesmo”.

40% das respondentes indicaram como uma das aprendizagens mais significativas, no Pnaic, o trabalho com sequências didáticas de forma interdisciplinar, utilizando literatura infantil ou outro tipo de gênero textual presente na coleção de livros do Pnaic. A Professora Marina enfatizou que a aprendizagem adquirida “expandiu os seus horizontes”, trouxe novas

ideias, enriquecendo a sua metodologia, fazendo com que ela passasse a elaborar as suas aulas de forma diferente.

20% das respondentes apontaram que a aprendizagem mais expressiva na formação do Pnaic consistiu na compreensão da importância de atender à necessidade da criança no que diz respeito à aprendizagem e à valorização do conhecimento prévio delas, mesmo nos primeiros anos de escolarização. A fala a seguir, da Professora Alice, mostra essa compreensão.

Atender a necessidade da criança que é a aprendizagem [...] diante desses estudos contínuos, aprendi também a valorizar a criança quando ela *tá* iniciando, valorizar o aprendizado que ela traz de casa que é muito bom. Ela traz muita coisa boa. É preciso só que o professor pare para ouvir e trabalhar o que ela traz.

Pelo exposto, observa-se que as aprendizagens marcantes para a maioria das entrevistadas, que foram deixadas pelo Programa, referem-se às aprendizagens voltadas para o fazer pedagógico, ou seja, voltadas para a prática. Não houve menção por parte das entrevistadas de que o curso tenha contribuído para aprofundar o conhecimento teórico sobre o tema alfabetização, tema central do Pnaic.

5.2.3.2. Contribuição das atividades da formação oferecida pelo Pnaic

Para 70% das respondentes, as propostas de atividades trabalhadas na formação do Pnaic, e desenvolvidas na sala de aula, contribuíram para a dinamização do trabalho docente. Tais atividades ofereceram às professoras a oportunidade da adoção de práticas pedagógicas diferenciadas das que costumavam trabalhar. As falas a seguir revelam essa compreensão.

[...] Então, a gente foi obrigado a desenvolver atividades diferentes do que a gente vinha trabalhando. [...] Então faz com que a gente se mova. Então tudo que faz com que a gente se mova *pra* mim é bom. Então, fez com que a gente desse uma arrancada [...] (Profa. Marina).

[...] [as atividades propostas] é algo *pra* renovar a criatividade do professor (Profa. Amanda).

Para 30% das entrevistadas, as atividades contribuíam para a aprendizagem das crianças que estavam sendo alfabetizadas, conforme poderá ser visto nos trechos a seguir.

[...] a gente via que surtia mais efeito, que tinha mais sentido *pra* criança, a questão da manipulação deles *tarem* construindo as atividades junto com a gente (Profa. Marta).

[...] eram válidas, porque ali, a partir do momento que você leva uma atividade *pra* sala, *pra* ajudar a sua criança no processo de aprendizagem e de letramento, todas elas são válidas *né* (Profa. Maria).

Era bom que os alunos gostam de coisas diferentes, *né*. E eles aprendem mais quando a gente leva uma coisa diferente *pra* sala, uma dinâmica. Porque eles acham que vão estar brincando, mas, na verdade, eles *tão* aprendendo. Então, é válido, com certeza, todas as atividades que eu apresentei com eles. Foram ótimas, certo? (Profa. Estela).

Apesar das avaliações predominantemente positivas dos momentos de formação e das propostas de atividades didático-pedagógicas para a sala de aula, 40% afirmaram que tiveram dificuldades na realização de algumas atividades. A Professora Alice afirmou que, quando tinha dificuldade, fugia da proposta e trabalhava o tradicional.

E com Português, a questão que eu fugia um pouco. Porque entrava muito a questão de texto, *nera*? A música, que a gente tinha que ensinar a ler cantando, brincando. [...] mas, quando chegava nessa parte aí, eu não obedecia muito. Aí eu fugia um pouco. Eu não trabalhava muito a música, porque eu sentia dificuldade [...] aí era onde eu fugia *né*? Aí eu voltava para meu quadro de giz e trabalhava o tradicional ‘B A BA’ (Profa. Alice).

Apenas a Professora Alice indicou que não cumpria, “fugia”, de algumas propostas do Pnaic. Mas, a sua fala pode revelar, por um lado, as dificuldades de outras docentes no instante da implementação das propostas do curso, ao perceberem as incoerências entre o que era proposto e a realidade vivida, fazendo-as recorrer a algumas práticas tradicionais. Por outro, a fala da Professora Alice pode revelar a possibilidades de resistência das docentes cursistas do Programa que não concordavam com o projeto de formação oferecido pelo governo federal.

5.2.3.3. Dificuldades encontradas pelas docentes alfabetizadoras de Juazeirinho/PB na execução das atividades propostas pelo Pnaic

A docentes entrevistadas destacaram dificuldades na implantação de propostas didáticas aborda das na formação do Pnaic. Entre as dificuldades identificadas destacam-se a falta de infraestrutura adequada das escolas e a ausência de materiais didáticos pedagógicos (80%) e o curto espaço de tempo para executar as atividades (40%).

Em relação à falta de infraestrutura e de recursos materiais nas escolas, a Professora Letícia apontou a falta de materiais didáticos para a realização de algumas atividades propostas. A docente apontou, inclusive, a falta de recursos pedagógicos⁸¹ que deveriam ter sido assegurados pelo Pnaic, a exemplo das coleções de livros de literatura infantil, jogos

⁸¹ 90% das professoras disseram que em sua escola chegaram as coleções dos livros de literatura infantil, enquanto 10% das entrevistadas afirmaram que sua escola recebeu apenas alguns livros da Coleção de livros de literatura infantil do Pnaic. Somente 10% informou ter recebido os jogos de alfabetização do Pnaic. Não foi feita nenhuma menção da chegada, nas escolas, de tecnologias educacionais de apoio para a alfabetização.

pedagógicos para apoio a alfabetização, tecnologias educacionais de apoio a alfabetização. O envio desses materiais para as escolas estava previsto na Portaria 867/2012.

Um exemplo da falta de material didático-pedagógico na escola e do empenho de uma Professora para cumprir uma sequência didática proposta pelo Pnaic, consiste na experiência realizada pela professora Marina tendo como referência o livro de literatura infantil “O bolo de chocolate”, conforme pode ser observado no depoimento a seguir.

[...] Lembro de uma [sequência didática] que era ... o nome do livro era “O bolo de chocolate”. É uma receita! [...] Eu elaborei os *slides*. Tive maior trabalho de levar *data show pra* escola, porque só tinha um *data show* no município. Mas, eu levei e a gente fez a leitura e levou os ingredientes. Cada um levou uma parte e a gente fez esse bolo na escola. A escola não tinha forno. A gente pediu a vizinha da escola, era na zona rural na época. A gente assou o bolo. A gente, tinha a cobertura do bolo também no livro. E a gente assou o bolo, comeu o bolo. [foram trabalhadas] as medidas de capacidade que trabalha: xícara, quantidade, é, matéria prima, e o ovo. É, o que é que a gente faz com o ovo? Os derivados do leite, o trigo vem de onde? E a gente começou a fazer uma sequência de estudos que quase que não tinha fim. Eu digo, o livro bem curtinho e a gente trabalhou ele mais de 15 dias. Porque não faltava assunto. Porque a gente entrou, quem é o maior produtor de trigo no Brasil? Isso era uma sala multisseriada e a gente tentava passar *pra* que todos *acompanhasse* de alguma forma. Quem é que mais plantava trigo? Eles são da zona rural, então, eles entendiam muito bem sobre isso. É, quem é que tinha vaca em casa? Qual é o procedimento? Quem é que maneja o leite? A gente pode tomar o leite *in natura*? Esses questionamentos que a gente faz na sala de aula, que vai produzindo um aprendizado consistente. a gente faz logo a leitura não verbal. Tinham as crianças que não liam. Então a gente trabalhou a capa: o que é que tem na capa? O que é que a capa *tá* dizendo? E aqueles que estavam no nível de silabar, começaram a juntar “bolo” [...] e a gente começou a inserir as complexas quando foi falar dos ingredientes. A gente elaborou umas fichas com algumas palavras que *tinha* no livro [...] através das fichas, a crianças iam identificando os ingredientes. Colocava lá, a foto do ingrediente, o nome do ingrediente, *pra* fazer essa relação. [...] Então, a gente passou cerca de 15 dias trabalhando esse livro e o final foi justamente [...] a gente fazendo esse bolo. [...] Então, a gente fez algo que foi *pra* mim e *pras* crianças foi muito marcante (Profa. Marina).

Observa-se que para a realização dessa sequência didática, a professora e seus alunos tiveram que levar os ingredientes para preparar a receita do bolo, como também, contaram com a ajuda de uma moradora da comunidade rural em que a escola estava situada, que

forneceu o forno de sua casa para assar o bolo, visto que a escola não possuía um fogão com forno. Na realização dessa atividade, a professora enfrentou desafios que, com o seu esforço, foram vencidos, no que diz respeito a conseguir um *data show*, já que a sua escola não tinha, conseguir os ingredientes e utensílios de cozinha para a preparação da receita e conseguir um forno para assar o bolo.

Estão expressos nesse relato a materialização de, pelo menos, três princípios propostos pelo Pnaic: da **socialização**, quando a professora “entende” que não pode trabalhar sozinha e, por isso, utiliza a sua comunicação como ferramenta no exercício profissional para mobilizar os sujeitos e conseguir cumprir a sequência didática; do **engajamento**, quando a professora utiliza o seu conhecimento frente aos desafios postos; e, principalmente, da **colaboração**, quando a professora busca incansavelmente assegurar a realização da atividade, colocando em prática a participação, a apropriação, o pertencimento, aspectos implícitos nesse princípio. Observa-se que a realização da sequência didática gera um esforço imenso da professora para suprir as deficiências e carências materiais da escola. Desse modo, a docente responsabiliza-se pela viabilização do sucesso da proposta.

Pesquisa realizada por Araújo, Fernandes e Souza (2018), com professores oriundos de vários municípios do estado de Sergipe e participantes do Pnaic, revelou que dentre os principais desafios enfrentados pelos docentes em sala de aula no processo de alfabetização, tendo como referência a formação continuada do Pnaic, estão as condições precárias das escolas que não oferecem estrutura adequada para que haja um bom aprendizado. Nesse estado, as professoras apontaram a existência de escolas precisando de reformas, espaço insuficiente, salas de aulas sem ventilação, falta de materiais didáticos, ausência de biblioteca, falta de carteiras para os alunos e banheiro em péssimas condições. De acordo com os autores, fica inviável a obtenção de um bom desempenho na aprendizagem dos alunos quando não há recursos básicos disponíveis que auxiliam no trabalho dos Professores Alfabetizadores.

A realidade do município de Juazeirinho/PB, como também a realidade apontada anteriormente, faz pensar que o governo federal busca o alcance de resultados na alfabetização apenas por meio da formação de professores. Conforme Souza (2014), o Programa deixa a entender que o problema da aprendizagem está ligado diretamente ao modo de ensinar. Nesse contexto, são desconsideradas a ausência de estrutura física e de materiais adequada e necessária para o desenvolvimento dos alunos e, sobretudo, para o trabalho do professor.

De acordo com Silva e Souza (2013), é urgente a necessidade da adoção de medidas político-educacionais nos municípios e regiões mais necessitados, com devido respaldo financeiro-orçamentário e em caráter suplementar, capazes de atacar as desigualdades socioinstitucionais, não apenas na perspectiva de igualar os municípios brasileiros, mas também no sentido de irem além, alcançando padrões de dignidade no atendimento e realização do direito à educação pública de qualidade.

90% das professoras entrevistadas informaram que os materiais utilizados em sala de aula para a execução das sequências didáticas propostas pelo Programa, eram custeados pelas próprias professoras. Apontaram, ainda, que muito do que o Pnaic exigia no que se referia à organização material da sala de aula, era viabilizado com recursos financeiros das próprias professoras. A professora Marina, por exemplo, ironizou sobre essa prática presente nas escolas o município, afirmando: “Mas, professor que não gasta, não é professor mesmo!”. As falas a seguir mostram essa percepção das Professoras entrevistadas.

Os outros materiais ... é bom a gente frisar e enfatizar que a gente comprava. A gente pagava. A gente mandava fazer, por exemplo, eu fiz menção dos cantinhos de leitura, então o professor ele tinha que de alguma forma produzir. E a gente *pra* produzir, a gente tem que gastar (Profa. Marina).

Os materiais que precisava, eu comprava para os meus alunos, para a minha sala de aula. Comprava com o meu salário (Profa. Alice).

Eu comprava alguns materiais para trabalhar com os alunos, na sala, as propostas do Pnaic. [...] Eu trabalho numa escola que não tem nada. *Pra* começar, nem folha de ofício tem (Profa. Maria).

Nesses depoimentos identifica-se os princípios formativos do **engajamento** e da **colaboração**, que orientam o Pnaic, que visam gerar o convencimento do professor para assumir isoladamente a responsabilidade pela implementação das sequências didáticas.

Sobre a falta de tempo das professoras para a efetivação das atividades pedagógicas propostas pelo Pnaic foram identificadas, nas entrevistas, duas dimensões. A primeira consiste no reduzido tempo existente, entre um encontro de formação e o próximo, para a preparação e o desenvolvimento das sequências didáticas. A realização das sequências compreendia a preparação, a execução e o registro da experiência em relatório a ser apresentado no próximo encontro do Pnaic para a socialização com os pares. Essa dificuldade era ampliada, porque a escola já possuía o planejamento oriundo da Secretaria Municipal de Educação. Nessas situações, as professoras buscavam conciliar o calendário da rede municipal com o calendário do curso. De acordo com 30% das entrevistadas, o curto espaço de tempo, algumas vezes, comprometia os resultados esperados pelas Orientadoras de Estudos e pelo Programa.

A segunda dimensão refere-se à carga horária do professor prevista para o cumprimento de suas atribuições docentes. De acordo com 40% das entrevistadas, as atividades de formação e de preparação das aulas do Pnaic ampliavam o trabalho do professor, dificultando o cumprimento das propostas de ensino vindas do Programa.

A Professora Cecília relatou que as atividades propostas pelo Pnaic demandavam dos docentes um tempo maior para a elaboração e a aplicação em sala de aula. Tal situação permite afirmar que a formação oferecida pelo Pnaic contribuiu para a intensificação do trabalho docente, já que aumentava as atividades sob sua responsabilidade. Indicadores dessa intensificação podem ser observados nos trechos a seguir.

Então, o Pnaic era assim, se você quisesse seguir ele, você ia ter um pouquinho de trabalho, porque eram atividades diferentes. Não era aquela atividade de você chegar com um livro e passou no quadro e pronto. Não! Você ia pensar, você ia ver. Ia ... tinha todo esse sistema de você ver como é que você ia preparar essa aula. Então precisava de uma xerox, precisava de uma coisa que chamasse a atenção, *pra* que despertasse neles. [...] (Profa. Cecília)

[...] dava mais trabalho [as atividades do Pnaic], não resta dúvida, porque você tem que planejar tudo, tem que buscar material, que o mais difícil de todo o programa é que tem uma proposta bacana, mas não tem o material didático *pra* você colocar essa proposta em prática. A escola não oferece, então o professor é quem tem que correr atrás se quiser fazer um trabalho de acordo com a proposta do programa (Profa. Amanda).

A gente já vinha de uma jornada de 20, 40 horas na semana de trabalho, para passar o fim de semana trabalhando [nos encontros de formação]⁸², era muito complexo. [...] A gente passava o dia inteiro no encontro e no início da tarde já *tava* todo mundo exausto (Profa. Ana)

Era uma metodologia trabalhosa [...] tinha muita exigência. [...] Lembro de uma que era trabalhar um gênero textual em LIBRAS. [...] Escolhi uma fábula “O sapo caiu do céu” [...]. Aí eu tive que me virar, porque eu não tinha nenhum domínio, nenhum conhecimento de LIBRAS. Só o alfabeto. Aí eu fui pesquisar a questão [da LIBRAS], aí eu fui montar a história em texto e em desenhos. [...] Fui elaborar as atividades impressas, o estudo do texto e a interpretação (Profa. Marta).

Garcia e Anadon (2009) conceituam a intensificação do trabalho docente como a ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores, considerando o mesmo tempo de trabalho, indo além das tarefas instrucionais e pedagógicas para abarcar várias questões, dentre elas o desenvolvimento de atividades de formação que lhes proporcione rever habilidades e competências necessárias a educar as novas gerações.

⁸² No município de Juazeirinho/PB os encontros do Pnaic ocorriam em um sábado por mês, no turno manhã e tarde.

Segundo Oliveira (2009), o processo de intensificação do trabalho docente resulta da ampliação de demandas trazidas pelas políticas mais recentes em que o professor é chamado a desenvolver novas competências necessárias para o pleno exercício de suas atividades docentes. Esse processo, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, põe em risco a qualidade da educação, na medida em que esses profissionais encontram-se em constante situação de ter que eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano, diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infindáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia (OLIVEIRA, 2009).

As análises de Ferreira e Fonseca (2017) e Luz (2018), também, identificaram que a implantação da formação continuada do Pnaic contribuiu para a intensificação do trabalho docente. De acordo com Ferreira e Fonseca (2017), o aumento das atribuições docentes ocorreu pelo fato do Pnaic estar aliado à cultura da performatividade, disseminada no Brasil a partir das reformas da década de 1990 e fomentada pelas orientações da OCDE no que diz respeito à formação de professores.

Para Luz (2017), a formação continuada do programa em estudo tende a proporcionar a intensificação do trabalho docente devido a ampla jornada de trabalho em que o docente é submetido em turmas numerosas, em que eles precisam dedicar mais esforços com vistas a alcançar maiores resultados nas avaliações nacionais. Somado a isso, eles ainda precisam atuar em condições não favoráveis de trabalho, tais como: falta de recursos, falta de tempo para a formação continuada e salários reduzidos, o que segundo a autora resulta na precarização do trabalho docente.

As entrevistadas, também, apontaram dificuldades, no Pnaic, relativas às Orientadoras de Estudos. Tais dificuldades referiram-se ao perfil das Orientadoras participantes e à constante troca dessas profissionais, o que, segundo as entrevistadas, acarretou uma descontinuidade na formação no nível local.

40% das entrevistadas fizeram críticas acerca do perfil das Orientadoras de Estudos que ministraram a formação do Pnaic no município de Juazeirinho/PB. Para as respondentes, algumas Orientadoras tinham um nível de formação insatisfatório, apresentavam dificuldades em ministrar alguns conteúdos, bem como demonstravam insegurança durante os encontros do curso. Foi apontado pelas Professoras Helena, Letícia e Maria a necessidade de rever a capacitação das profissionais que estão sendo incumbidas de compor a equipe de formação local.

Para as cursistas, os principais requisitos que um bom Orientador de Estudos deve possuir é ser estudioso da educação/pesquisador; possuir o domínio de conhecimentos teóricos, que permitirá o Orientador participar da sua formação nos polos e, posteriormente, ter condições de oferecer uma formação sólida e satisfatória aos Professores Alfabetizadores; e dispor de dedicação total – concedida pela Secretaria Municipal de Educação – para estudo e o planejamento da formação, como também para o acompanhamento das Professoras Alfabetizadoras na sala de aula.

Houve, também, críticas relativas ao fato das Orientadoras de Estudos terem assumido a referida função por indicação política. A Professora Letícia explicita e exemplifica bem essa opinião: “A gente sente essa carência desses formadores não ter esse preparo [refere-se a uma base teórica]. Eu sei [...] que esses cargos acontecem, muitas vezes, por indicação política. E a gente sabe que isso não é bom! ”.

Esta forma de definição das Orientadoras de Estudos não está em consonância com as Orientações da Resolução nº 4/2013 do Pnaic, que prevê que os profissionais que irão atuar no Programa devem ser definidos por meio de “processo de seleção pública e transparente, livre de interferências indevidas, relacionadas seja a laços de parentescos, seja a proximidade pessoal, respeitando-se estritamente os pré-requisitos estabelecidos” (BRASIL, 2013b, p. 7, art. 13). No entanto, de acordo com as entrevistadas, na realidade do município de Juazeirinho/PB foram mantidas velhas práticas do clientelismo, ainda não superadas, que beneficiam alguns servidores lotados na Secretaria de Educação em troca de favores políticos. Tais práticas, na maioria das vezes, desconsidera a formação e a experiência profissional dos indicados, o que muitas vezes acarreta o comprometimento da função que realizam.

40% das respondentes apontaram que houve a mudança frequente de Orientadoras de Estudos durante os cinco anos de vigência do Programa. No ano de 2013, foi indicado um grupo de Orientadoras de Estudos pela Secretaria de Educação do município. Essa equipe foi substituída totalmente no ano de 2015, parcialmente em 2016 e totalmente em 2017⁸³. Observa-se então, que Juazeirinho/PB teve a troca praticamente anual dos seus Orientadores

⁸³ No ano de 2015, houve a substituição do cargo de prefeito do município de Juazeirinho, por motivo de renúncia. Essa mudança na política partidária local, teve como uma de suas consequências a mudança na equipe de formação local e coordenação municipal do Programa. No ano de 2016, a troca se deu a pedido dos próprios Orientadores de Estudos. No ano de 2017 uma nova equipe assumiu, devido a mudança no poder executivo. Entre 2013 a 2017 houve também a mudança na Coordenação municipal do Programa, nesse período passaram três Coordenadores municipais na gestão local do Programa (Informações obtidas a partir da minha participação no Programa como professora cursista).

de Estudos durante a vigência do Programa. Conforme as entrevistadas, essas mudanças geraram dificuldades no curso de formação continuada relacionadas a modificações na metodologia e no curso do Programa. As opiniões das entrevistadas expressaram algumas dessas dificuldades.

Durante o período de quatro anos, *teve* vários grupos de Orientadoras. [...] o primeiro grupo era mais bem preparado do que o segundo grupo [...] O primeiro em termo de formação de metodologia na minha concepção, eram pessoas mais bem preparadas *pra* passar de como você trabalhar na sala. [...] (Profa. Helena).

[...] na realidade, por questões políticas *aí* mudou os orientadores, e eles não tinham tanta habilidade como os primeiros. [...] com isso *aí* colocaram pessoas que não eram preparadas [...]. Então, por isso trazia uma desmotivação *pra* gente que *tava* na área a bastante tempo, que tinha o curso superior e via gente que não tinha habilidade nenhuma com educação. Parecia que tinha estudado três frases de efeito em casa e jogava lá. [...] Mas assim, não surtiu o efeito esperado porque, a gente não conseguia absorver o que era trabalhado. A gente produzia só lá, não mais produzia na sala de aula. *Aí*, isso desmotivou geral (Profa. Marina).

No que se refere às Orientadoras de Estudos, os Documentos Orientadores do Pnaic, dos anos 2014 e 2016, propõem a permanência delas no Programa para que haja continuidade nas ações de formação. As falas das entrevistadas revelaram que a descontinuidade prejudicou o propósito do Programa em assegurar o acompanhamento da formação continuada.

5.2.3.4. Dimensões positivas e negativas da formação do Pnaic apontadas pelas professoras cursistas

As entrevistadas apontaram as dimensões positivas existentes na formação continuada ao longo de sua participação no Pnaic. Nesse aspecto, foram identificadas respostas bastante diferenciadas.

Uma dimensão visualizada como positiva foi a bolsa. Para 70% das entrevistadas, a concessão desse recurso auxiliava na operacionalização das propostas pedagógicas da formação, e era vista como um incentivo. As falas destacadas expressam essa visão das docentes.

[...] eu considerava boa. [...] a gente *tava* recebendo um incentivo. E como a gente gastava, a gente já tinha de onde tirar esse gasto. [...] É, porque as vezes tinha livros, e eu usei um que falava as frutas. A gente foi comprar fruta, e a gente foi montar uma série de atividades. Tinha que ter dinheiro. (Profa. Marina).

Relevante [a bolsa] levando em consideração que as propostas do Pnaic exigiam uma certa disponibilidade do professor. Questão de material, *né?* *pra* proporcionar um trabalho eficaz, em relação as propostas do Pnaic. E muitas vezes a escola não disponibilizava, e sem a bolsa o professor tem que

disponibilizar do bolso dele. [...] A bolsa ela era um incentivo [...] (Profa. Letícia).

Era um incentivo *pra* gente [...] acabava servindo para a compra de materiais para as aulas (Profa. Amanda).

Ao observar o depoimento das professoras Marina, Letícia e Amanda, é relevante ainda destacar que as professoras tiveram que se render ou se adequar, no seu dia a dia, à cultura da performatividade exigida pelo Pnaic, visto que seus relatórios e vídeos, com o registro das atividades realizadas em sala de aula, eram avaliados pelas Orientadoras de Estudo nos encontros e posteriormente esses materiais eram submetidos na plataforma do Programa, para serem mais uma vez avaliados formalmente pelas ministrantes do curso, pelas Professoras formadoras e para uma prestação de contas ao MEC. O recebimento da bolsa estava condicionado a uma boa avaliação. Tal situação pode ter contribuído para que as docentes “fabricassem” em seus registros os comportamentos propostos pelo programa.

80% das professoras afirmaram utilizar a bolsa de estudo na compra de materiais didático-pedagógicos para viabilizar a concretização das atividades propostas na formação. Explicaram que para materializar as sequências didáticas e os projetos, além de organizar o ambiente escolar solicitado pelo Pnaic, se fazia necessário uma vasta lista de materiais não disponibilizados pelo Programa, ou mesmo pela escola.

A realidade narrada pelas docentes da rede municipal de Juazeirinho/PB vai ao encontro da análise de Martins (2016), quando afirma que o fornecimento da bolsa do Pnaic tornou-se um complemento salarial dos profissionais e passou a ser compreendido como uma benesse mobilizadora para a garantia da execução das ações do Pacto em sala de aula.

As professoras Helena e Letícia informaram que além da utilização o da bolsa de estudos para a aquisição de materiais, a utilizavam, também, para realizar as refeições e pagar o deslocamento nos dias de encontro de formação, tendo em vista que elas moravam em outro município.

Enquanto em questões anteriores as desenvolvuras de algumas Orientadoras de Estudos foram criticadas por algumas respondentes, 30% destacaram a metodologia utilizada pelas Orientadoras de Estudos, como sendo uma dimensão positiva, já que foi apontada por elas como dinâmica e por trazerem sempre propostas diferenciadas. As opiniões das respondentes podem ser observadas no excerto:

um ponto positivo [da formação] para mim, era como elas [as Orientadoras de Estudos] explicavam *pra* gente. *Pra* mim foi bom. Elas sempre buscavam *né?* dinamizar por conta do trabalho da gente que já era puxado, *né?* (Profa. Cecília)

O que eu mais gostei, é como eu já disse, a dinâmica como elas trabalhavam com a gente. Foi muito bom, era diferente. As propostas eram boas (Profa. Estela).

20% apontaram as propostas de atividades práticas indicadas, com destaque para as sequências didáticas, conforme exemplifica a fala da Professora Marta “[era positivo] as atividades de sala aula e o trabalho com sequências didáticas, porque é uma coisa que surtia efeito” (Profa. Marta). 20% das professoras se referiram aos momentos de troca de saberes, de experiências e de socialização com os pares, que, segundo elas, auxiliavam na resolução de problemas da sala de aula e das dificuldades enfrentadas na condução do processo de alfabetização das crianças. A fala da professora, em forma de citação abaixo, exemplifica a opinião das respondentes.

Um aspecto positivo foi a troca de saberes, *ne?* porque a gente não pode dizer que tem todo saber. [...] A questão da habilidade que cada um tinha [...] De como a gente lidava na situação de sala de aula. De como a gente resolvia de tudo voltado para sanar aquela lacuna do processo de alfabetização. Então assim, de *tá* junto, de trocar figurinha (Profa. Helena).

Pelo exposto, a fala da professora Helena demonstra como o Programa oferecia momentos em que era valorizado o conhecimento tácito, ou seja, aquele conhecimento advindo da prática, das experiências. Não que esse conhecimento não tenha importância, mas as discussões em uma formação não podem ser baseadas apenas neles. Como já dito anteriormente, o que deve embasar uma prática pedagógica é a prática discutida junto à teoria, com um constante equilíbrio entre esses dois polos.

10%, uma docente, apontou o estímulo ao professor para trabalhar conteúdos de forma lúdica. 10%, uma docente, apontou os Cadernos de Formação disponibilizados com os respectivos conteúdos de formação. 10%, uma docente, pontuou tudo como sendo positivo na formação, já que a sua participação auxiliava na necessária tarefa de levar “novidades” para a sala de aula. As falas das respondentes podem ser observadas respectivamente:

Foi positivo é, a questão de assim, do estímulo que a gente acaba tendo de trabalhar o conteúdo de uma forma diferente, de forma lúdica (Profa. Amanda).

[como positivo] O material que é maravilhoso, se soubermos explorar. Também os conteúdos dos materiais (Profa. Ana).

De positivo, eu acho que eu vou citar tudo. [...] foi uma coisa que eu fiz, participei e nunca me arrependi, porque eu sabia que eu levava mais novidade para a minha sala (Profa. Alice).

As Professoras entrevistadas também elencaram as questões observadas como negativas na formação. As respostas foram bastante diversificadas, contemplando principalmente críticas em torno da formação de um modo geral.

A bolsa também foi pontuada como dimensão negativa no que se refere a seu valor. 40% das respondentes consideraram o valor da bolsa pequeno e que o valor pago deveria ser maior. Para 10%, uma entrevistada, dinheiro não é uma boa forma de incentivar o professor, pois, muitos docentes acabavam demonstrando interesse apenas no recebimento do auxílio financeiro. Todas as entrevistadas reclamaram, também, do fato de o pagamento ocorrer sempre atrasado. Segundo 20% das entrevistadas, esse atraso da bolsa inviabilizava a realização de propostas pedagógicas do Programa.

20% das respondentes mostraram o descontentamento com o fato de ser pago valores diferentes aos Professores Alfabetizadores e às Orientadoras de Estudos visto que essas recebiam um valor maior. A fala da Professora Ana revela esse descontentamento: “Eu achava muito [dinheiro] para o pouco que elas [as Orientadoras de Estudos] faziam” (Profa. Ana).

Quando a bolsa deixou de ser paga, a Secretaria Municipal de Educação de Juazeirinho passou a permitir que os encontros ocorressem em dias letivos, no próprio horário de trabalho de professor, dispensando inclusive os alunos no dia de aula. Tal iniciativa parece revelar que a Secretaria Municipal de Educação compreendia a concessão da bolsa como pagamento para que os docentes frequentassem os encontros de formação. Possivelmente, esta foi uma estratégia adotada pela Secretaria para não diminuir a participação do público alvo do Programa. Porém, relatou Helena, que os docentes iam aos encontros, mas, a maioria deles, não participava de toda a carga horária da formação.

Foi observado que pagamento da bolsa de estudos foi um balizador positivo no estímulo e na frequência nos cursos de formação e sua suspensão, em 2017, contribuiu significativamente para a desmobilização e o desinteresse das docentes em análise.

Outra dimensão negativa, observada na fala de 30% das entrevistadas, foi a de que, nos últimos dois anos de vigência do Pnaic (2016 e 2017), a formação ter sido oferecida praticamente no último trimestre do ano, ou seja, já no término do ano letivo.

O Programa chega muito tarde, *né?* Era para chegar desde o início do ano *pra* ajudar mais. Porque esse curso quando vem chegar já é tarde (Profa. Maria).

A formação começa no final do ano. Não tem mais sentido começar uma formação no final do ano. *Pra* você ter um bom resultado você tem que ter esse pontapé desde o início do ano [...] (Profa. Marta).

A Professora Amanda fez referência à formação do Pnaic em municípios que, segundo ela, teve uma experiência exitosa. Ao relatar este exemplo, foi percebido a intenção de comparação, como se a formação no município de Juazeirinho não tivesse experimentado o mesmo êxito. De fato, como o Brasil é um país de grande extensão territorial, certamente, por mais que o Programa apresente os seus princípios e estratégias formativas que se quer desenvolver em todas as localidades, de forma padronizada, não se conseguiria efetivar uma formação homogênea em todo o país. Além disso, existem municípios e até mesmo estados que já possuem uma cultura de oferecer formação continuada aos professores, como iniciativa própria.

20% das docentes apontaram a metodologia de algumas Orientadoras de Estudos, considerando que elas não prestavam o necessário acompanhamento aos professores alfabetizadores e demonstravam insegurança e despreparo do ponto de vista do domínio teórico necessário para o que estava sendo ministrado. Mais uma vez, as entrevistadas revelaram sua percepção sobre o trabalho das Orientadoras de Estudos no curso de formação, só que dessa vez, de uma forma negativa, crítica e de reprovação. Acredita-se que as opiniões observadas acerca das ministrantes do curso tenham se dado devido ao “rodízio” desses profissionais nos cinco anos de vigência do Programa no município, que fez gerar várias avaliações negativas sobre a equipe local de formação. Na percepção da Professora Letícia:

As Orientadoras, muitas vezes, demonstravam estar perdidas na formação. Parecia que elas não tinham um conhecimento firme daquilo que *tavam* passando. [...] elas reclamavam muito das formações que elas passavam, que o que passava *pra* gente era o que a formação passava. [...] Então, ou tinha uma falha na formação delas ou na nossa. Na delas que quando chegava *pra* gente deixava a desejar. E, muitas vezes, quando a gente questionava alguma ajuda, algum suporte *pra* gente fazer isso, elas diziam que não tinham. Que era isso que tinha sido passado *pra* elas, *né?* (Profa. Letícia).

20% das professoras questionaram o fato da formação não ter um lugar específico para ocorrer. No município de Juazeirinho/PB, os encontros ocorriam no auditório do município, ou nas escolas urbanas do município, concentrando todos os cursistas em só espaço. Em algumas vezes, eram espaços pequenos se considerando-se o número de cursistas. Na visão da professora Alice, a aglomeração em pequenos espaços comprometia, inclusive, o rendimento das cursistas. Sobre esse assunto, a Professora destacou os seguintes pontos:

O que eu não gostei nas formações foi o local. Nós passamos por tantos prédios *pra* formação. Era muito apertado a sala, era muito aluno [Professoras cursistas]. Aí aquela conversa. Que sempre tem aquelas pessoas que ficam com conversas paralelas que não tem nada a ver com o que você *tá* fazendo. [...] E nós passamos por vários locais que não *era* adequado (Profa. Alice).

Além disso, de acordo com 10%, uma professora, o fato de algumas propostas de atividades práticas já serem bastante conhecidas, fazia com que outro ponto negativo surgisse: “algumas atividades eu já fazia em sala” (Profa. Helena). 10%, uma professora, indicou o cansaço dos encontros quando se estendia por oito horas seguidas aos sábados. Como destacou a Professora Estela: “era negativo o cansaço, porque às vezes a gente passava o dia todo. Ou então fazia corrido⁸⁴. O cansaço eu acho que era o ponto negativo [...]”.

10%, uma docente, considerou como negativo a realização, somente, de discussão das propostas de sequências didáticas, não mais sendo solicitado, pelas Orientadoras, a realização em sala de aula⁸⁵. Para ela, esta situação fez com que a formação passasse a acontecer apenas como preenchimento de tempo. Para ela, “Foi negativo quando a gente passou a trabalhar com os professores sem pedir o resultado das salas de aula. *Pra* mim ficou essa lacuna muito grande” (Profa. Marina).

10%, uma professora, mencionou que o momento do seminário final foi marcado por uma espécie de competição, em que muitas professoras buscavam se sobressair em relação às demais, expondo produções que não resultaram de atividades feitas pelos alunos, mas, pelas próprias docentes. Nesse sentido, a Professora Amanda salientou que

[era negativo] camuflar atividades, [...] a gente tinha um projeto final, *né?* A gente se reunia, apresentava os trabalhos feitos [...] então muitos daqueles trabalhos eram feitos pelo próprio professor. Mas, a ideia principal não era para o aluno fazer? [...] porque, aí fazia aquele espetáculo de coisas lindas (risos) material riquíssimo. Era uma coisa que não era feito pelo aluno. Então, *pra* mostrar, *pra* tirar foto (Profa. Amanda).

Em outras pesquisas, foram identificadas, similarmente, dimensões negativas envolvendo a formação do Pnaic. Amaral (2017) pontuou a abordagem de muitas temáticas na formação em um curto espaço de tempo. Também foi apontado que os encontros eram vistos

⁸⁴ Horário corrido diz respeito aos dias em que era acordado com as cursistas em ficar no encontro, sem intervalo de almoço para ao invés de oito, cumprir apenas seis horas de formação.

⁸⁵ A professora Mariana indicou que essa mudança ocorreu por conta da troca de Orientadoras de Estudos. Segundo ela, as novas Orientadoras mudaram a forma de trabalhar com os cursistas.

como cansativos pelos professores devido a dupla jornada de trabalho, o que comprometia o rendimento dos cursistas na formação.

Oliveira e Parisotto (2017) identificou a falta de tempo dos Orientadores de Estudos para se dedicarem aos estudos do curso, tendo em vista a dupla jornada de trabalho que também enfrentavam. Os autores referiram-se, ainda, à falta de acompanhamento e respaldo dos Orientadores, que não conseguiam atender as dúvidas das professoras nas discussões e o cansaço dos professores, posto que, na maioria das vezes, estes ocorriam aos sábados e muitos deles já vinham de uma dupla jornada de trabalho. Considerando as dimensões negativas observadas nas pesquisas de outras localidades, pode-se dizer que esses limites se aproximam das dificuldades identificadas na realidade local.

No que diz respeito às dimensões positivas e negativas, pode-se dizer que o Programa apresentou fragilidades em seu desenho nacional e algumas delas foram aprofundadas no nível local, conforme foi observada nas falas de algumas respondentes. Apesar dos limites apontados pelas entrevistadas, foi possível identificar que o Pnaic possibilitou ganhos para as docentes e suas salas de aula, já que contribuiu para a mobilização das professoras e lhes proporcionou propostas de aulas diferenciadas. Por sua vez, as condições objetivas de trabalho das docentes, na maioria das vezes, confrontaram-se com as orientações do curso, dificultando sua implantação, a despeito dos esforços das docentes.

Considerando a ausência de iniciativas de formação continuada de professores no município de Juazeirinho/PB, a Pnaic destaca-se com um importante momento de encontro dos docentes e de discussão coletiva, esse foi o que de mais positivo foi apontado pelas docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar a formação continuada oferecida pelo Pnaic, na ótica das professoras alfabetizadoras do município de Juazeirinho/PB. Tendo como enfoque as seguintes dimensões: organização, metodologias, dificuldades e contribuições do programa para a atuação profissional.

O Pnaic, em sua vigência de 2013-2017, teve como objetivo central “alfabetizar plenamente todas as crianças até os 8 anos de idade, ou seja, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012a), propondo ações para o alcance desse objetivo. Dentre dessas ações, o oferecimento de formação continuada aos Professores Alfabetizadores era apontado pelo MEC como a principal. As ações do programa se fundamentavam no regime de colaboração entre Governo Federal, secretarias municipais e estaduais de educação e Instituições de Ensino Superior.

As análises realizadas fundamentaram-se em entrevistas feitas com 10 Professoras Alfabetizadoras da rede municipal de Juazeirinho/PB que cursaram a formação continuada oferecida pelo Pnaic. A investigação identificou que a formação continuada do Pnaic foi considerada positiva, já que Juazeirinho/PB não dispunha de nenhuma iniciativa própria de formação contínua dos docentes mais sistematizada e frequente.

Dessa forma, os dados mostraram que, de acordo com as professoras alfabetizadoras entrevistadas, a formação propiciada pelo Pnaic, proporcionou a interação, a troca de experiências entre as professoras. Também, foram possibilitadas, às docentes alfabetizadoras, aprendizagens que colaboraram para a melhoria da prática pedagógica por meio da apresentação de atividades didático-pedagógicas diferenciadas que iam além do uso do quadro, do lápis e do caderno. Ainda conforme as entrevistadas, as atividades desenvolvidas em sala de aula, orientadas pelo programa, contavam sempre com a boa aceitação e participação dos alunos do ciclo de alfabetização.

Mediante os depoimentos das respondentes, foi observado que a metodologia adotada no programa em estudo enfatizou a preparação prática das docentes, em detrimento do estudo teórico da área da alfabetização, letramento e demais conhecimentos do campo educacional, também necessários para compreender o processo de alfabetização na sociedade vigente. Como exemplo dessa ênfase, os Cadernos de Formação, que deveriam orientar a formação, eram bastante prescritivos, privilegiando a apresentação do passo a passo das atividades a serem realizadas em sala de aula.

Foi percebido, que o Programa promovia momentos de reflexão, porém, essas reflexões priorizavam a prática e a análise das experiências das docentes em sala de aula. Sendo assim, constatou-se que o Pnaic ofereceu uma formação mais pragmática, mais instrumental, que não possibilitou um conhecimento maior das dimensões históricas e teóricas da linguagem, e dos processos de sua aquisição, bem como da própria educação para fundamentar a prática docente.

A prevalência da prática, apontada nos resultados da pesquisa, revela que a concepção de práxis proposta pelo Programa não foi materializada nos processos formativos, pois foi oferecida uma formação mais pragmática, “mais técnica e menos relacionada aos fundamentos teóricos da educação” (FERREIRA; FONSECA, 2017). O conceito de práxis, segundo Silva (2011), consiste na unidade indissociável entre teoria e prática, onde uma não se separa e nem se sobressai em relação a outra.

A pesquisa constatou que os temas e conteúdos trabalhados na formação foram vistos pelas docentes entrevistadas como positivos, pois possibilitaram a ampliação do conhecimento delas, preparando-as melhor para os processos de alfabetização. No entanto, as entrevistas afirmaram que, em várias vezes, esses temas e conteúdos foram trabalhados de forma insuficiente ou de forma aligeirada em decorrência do reduzido tempo que o curso dispunha.

Os temas e conteúdos priorizados nos momentos da formação docente eram voltados para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas que são avaliadas pelo Saeb e constituem os resultados do Ideb. Segundo depoimentos das professoras, as demais áreas de conhecimentos foram trabalhadas apenas por meio da interdisciplinaridade. Essa realidade, confirma a compreensão de Luz (2017) de que a formação do Pnaic era utilizada de forma utilitarista, visando ao alcance da melhoria dos resultados nas avaliações externas.

Por meio das análises, foi possível identificar que as atividades didáticas, propostas pela formação, contavam, em sua grande maioria, com a aprovação das entrevistadas, que buscavam cumpri-las em sala de aula. Uma das atividades mais realizadas pelas professoras foi a proposta de sequências didáticas. No entanto, a implementação de tais atividades trouxe, para as professoras, a necessidade de enfrentar várias dificuldades, tais como: a dificuldade na compreensão dos exercícios propostos na formação; o reduzido tempo destinado para preparar, executar e avaliar as atividades; a falta de infraestrutura adequada nas escolas; a ausência de materiais didáticos e pedagógicos; e a inexistência ou escassez, até mesmo, dos materiais do próprio Pnaic.

Uma das formas de sanar a ausência de materiais didáticos pedagógicos foi por meio do uso da bolsa de estudos para a compra dos materiais necessários para a execução das propostas do Pnaic. Essa situação acabou por responsabilizar financeiramente as docentes pelo cumprimento das ações do Pacto. Nesse sentido, a bolsa que se destinava para os gastos de alimentação e deslocamento das cursistas passou a ser usada como recurso para a implementação das ações do Programa, o que não estava previsto na Portaria nº 867/2012. Desse modo, embora o Programa instigasse novas práticas pedagógicas, conforme já destacado, nem sempre assegurava as condições suficientes para a execução dessas propostas pelas docentes.

A investigação revelou que a implantação do Pnaic contribuiu para a ampliação de processos de responsabilização e de intensificação do trabalho do docente. Os processos de responsabilização vinculam-se às situações em que os docentes são apontados como responsáveis pelo êxito da aprendizagem dos alunos e dos resultados das escolas nas provas externas, desconsiderando os condicionantes educacionais e socioeconômicos mais amplos. Nesta perspectiva, são demandados dos professores a viabilização de condições básicas para o funcionamento da sala de aula e da própria escola, como a aquisição de materiais didático-pedagógicos e outros insumos. No Pnaic, em certo sentido, tal postura consta nos princípios do engajamento e da colaboração. Muitas vezes, diante das fragilidades e inadequações das condições de funcionamento da escola pública, os docentes são convocados e/ou pressionados a complementar a atuação de um Estado que busca, cada vez mais, reduzir suas responsabilidades com as políticas educacionais, transferindo-as para os profissionais da educação e a sociedade.

Os processos de intensificação do trabalho docente dizem respeito as mudanças que repercutem sobre a organização do trabalho escolar, por exigir mais tempo de trabalho do professor, tempo este que se aumentado na sua jornada objetivamente, se traduz numa intensificação do trabalho, pois o obriga a responder um número maior de exigências em menos tempo (OLIVEIRA *et al*, 2012). As docentes entrevistadas expuseram que a participação no Pnaic demandou delas uma enorme gama de tarefas. Entre as novas exigências foram apontadas: a execução, a avaliação e elaboração de relatórios de acompanhamento e o compromisso de informar no *site* do SIMEC em uma aba específica do Programa, as ações realizadas em sala de aula, com a respectiva avaliação dos alunos; a conciliação das ações realizadas na formação com as atividades do planejamento da escola e

da Secretaria de Educação; e a participação nos encontros de formação aos sábados, muitas vezes em horário integral, depois do enfrentamento da jornada semanal de trabalho.

Percebeu-se uma recorrente descontinuidade do Programa na realidade local, tendo em vista a troca praticamente anual das Orientadoras de Estudos, mesmo com a orientação da permanência dessas profissionais contida nos Documentos do Programa referentes ao ano 2014 e 2015. Conforme as entrevistadas, o município não realizou a seleção pública para a escolha destas participantes, não priorizando a escolha por meio da formação e da experiência profissional, conforme orientou a Resolução nº 4/2013. Tal situação, de acordo com as respondentes, fez com que algumas Orientadoras não tivessem domínio suficiente dos conhecimentos ministrados na formação.

Com relação ao desenho do Pnaic, o modelo adotado para formação docente foi o “modelo multiplicador” (FREITAS, 2002) ou “modelo em cascata” (GATTI; BARRETO, 2009), em que o professor universitário forma professores da rede municipal, que, posteriormente, promoverão a formação dos seus pares: os professores alfabetizadores. Nesse sentido, embora o Pnaic envolvesse na proposta de formação continuada as universidades públicas, os professores alfabetizadores, público alvo do Programa, eram formados por docentes ou especialistas da própria rede de ensino que, conforme já mencionado, muitas vezes, não detinham formação e experiências adequadas.

Mesmo o Pnaic tendo contribuído com as escolas brasileiras, no que diz respeito à distribuição de materiais didático-pedagógicos e à formação docente, observa-se que o Programa pouco colaborou para a efetivação de uma formação crítica e reflexiva dos Professores Alfabetizadores, que os considerasse como intelectuais comprometidos com uma práxis transformadora. Os professores necessitam ser compreendidos como intelectuais necessários para a construção de um projeto emancipador que ofereça novas possibilidades à educação da infância e da juventude. Apenas formações comprometidas com a superação das políticas vigentes irão considerar e conscientizar o professor deste seu papel de intelectual (FREITAS, 2007).

Os resultados da investigação revelam que a formação continuada do Pnaic manifesta a continuidade das políticas de formação de professores instauradas na década de 1990. Segundo Freitas (2007), essas políticas adotam uma concepção mais pragmática e conteudista, uma vez que esses projetos de formação partem do próprio trabalho do professor, exclusivamente em sua dimensão prática. Isso reduz as possibilidades de uma mediação pedagógica que se confronta às “as condições de produção da vida material e da organização

da escola e da educação, que demanda outras habilidades, capacidades e competências de seus educadores” (FREITAS, 2007, p. 1209).

Como uma alternativa para a superação de concepções pragmatistas de formação docente, emergiu a concepção crítico-emancipadora que, entendendo a realidade como contraditória e dialética, propõe um projeto de formação sustentada em quatro princípios: a categoria trabalho, a relação teoria e prática, função docente e a pesquisa na/da formação.

Silva (2011) esclarece que, seja qual for o projeto de formação continuada adotado, só haverá mudanças no ensino e na sua qualidade se houver investimento nas condições de trabalho, no salário e na carreira, no tempo coletivo para reflexão no interior da escola entre outros fatores. Acredita-se, também, que devem ser considerados a saúde do professor, a existência de condições favoráveis para usufruir dos processos de formação, uma jornada de trabalho reduzida e a diminuição do número de alunos por turma.

Os dados dos desinvestimentos, do enfraquecimento e da extinção de programas de formação continuada de professores, desde o golpe midiático-institucional que levou ao *impeachment* da Presidente Dilma Roussef, em agosto de 2016, apontam para uma realidade de retrocessos na educação básica pública, que nos assusta quando pensamos que almejar a continuidade e outros atributos necessários as políticas de formação continuada, se depende irremediavelmente de recursos e, sobretudo, da vontade política. Nesse contexto, aos profissionais da educação, principalmente os professores de educação básica, necessitam assumir a postura de resistência, de esperança e de luta por dias melhores, por uma educação comprometida com a classe trabalhadora.

Por fim, considera-se necessário apontar a necessidade de estudos posteriores que envolvam o Pnaic no âmbito da formação continuada de professores, bem como a continuidade dos estudos que visem refletir sobre a(s) concepção(ões) de formação docente no âmbito das políticas de formação continuada no nível nacional e local.

REFERÊNCIAS

ALFERES, Maria Aparecida. MAINARDES, Jefferson. Um currículo nacional para os alunos iniciais? análise preliminar do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental”. **Currículo sem fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 243-259, jan./abr. 2014.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). *In*: Encontro Nacional da Anfope, 9., 1998. **Documento Final**. Campinas, SP, 1998.

AMARAL, Arlene de Paula Lopes. Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 127-133, jan./abr. 2015.

ARAÚJO, Nadyne Pereira de Alencar; FERNANDES, Priscila Dantas; SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. Formação continuada do PNAIC: os desafios da sala de aula. *In*: Encontro internacional de Formação de Professores, 11, 2018, Aracajú. **Anais** do [11 ENFOPE]. Aracajú: Instituto de Tecnologia e Pesquisa (UNIT), 2018, p. 01-10. Disponível em: <https://ww2.unit.br/enfope2018/>. Acesso em: 20 ago. 2019.

ATLAS BRASIL. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2010. **Perfil Juazeirinho**. 2010. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/juazeirinho_pb. Acesso em 11 mar. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4295794/mod_resource/content/1/BARDIN%20L.%20281977%29.%20An%C3%A1lise%20de%20conte%C3%BAdo.%20Lisboa_%20edi%C3%A7%C3%B5es%202070%2020225..pdf. Acesso em: 27 fev. 2019.

BERGAMO, Josélia. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: uma abordagem crítica-reflexiva sobre a teoria e a prática no Programa e as construções desta para a formação continuada dos professores de Monte Negro/RO**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

BLOG DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. **A história da ANFOPE e suas lutas**. 2013. Disponível em: <https://blogdaanfope.wordpress.com/about/>. Acesso em: 08 abr. 2018.

BRZEZINSKI, Iria. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1241-259, out./dez. 2014.

CARMO, Maurilene do; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula; SEGUNDO, Maria da Dores Mendes. O ideário (anti)pedagógico da Educação para Todos: desdobramento sobre a formação do professor e sua prática. *In*: RABELO, Jaqueline; JIMENEZ, Susana;

COSTA, Deane Monteiro Vieira. O Programa de alfabetização do estado do Ceará que inspirou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o seu ideário político de avaliação externa. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 3, p. 15-27, jan/jul. 2016.

COUTINHO, Carlos Nelson (Org.). **O leitor em Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: a redenção da educação básica? **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 26, p. 753-774, out. 2006. p. 15-27, jan./jul. 2016. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaelectronica/index.php/rabalf/article/view/111>. Acesso em: 13 jun. 2018.

DICKEL, Adriana. A Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilização e controle. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, maio/ago. 2016.

DUARTE, Newton. 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, set./dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **I Colóquio A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Belém: UFPA, 2009.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A crítica às pedagogias do “aprender a aprender”: a naturalização do desenvolvimento humano e a influência do construtivismo na educação. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórica-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 121-143.

FERREIRA, Patrícia de Faria; FONSECA, Márcia Souza. A cultura da performatividade na organização do trabalho pedagógico: a formação matemática nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 25, p. 809-830, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n97/1809-4465-ensaio-S0104-0362017002500901.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>. Acesso em: 11 jul. 2018.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 199-234.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docente no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. p. 49-85.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação dos dados da pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (Org.). **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 61-77.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. In: GRAMSCI, Antônio. **Caderno do Cárcere**. Ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GROPPO, Luís Antônio; MARTINS, Marcos Francisco. Terceira Via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação. **RBP AE**, v. 24, n. 2, p. 215-233, maio/ago. 2008.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Coordenação de Geografia. **Divisão Regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100600.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2019

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE Cidades**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/juazeirinho/panorama>. Acesso em: 10 mar. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Escolar – Sinopse**. 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/juazeirinho/pesquisa/13/78117>. Acesso em: 15 jul. 2019

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. **IDEB**. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 08 jun. 2019.

JUAZEIRINHO. **Lei Municipal n. 541/2011**. Dispõe sobre o novo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Juazeirinho e dá outras providências. Juazeirinho: Câmara Municipal, 2011.

JUAZEIRINHO. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação (2015-2025)**: Documento Base. Juazeirinho, 2015. 121p.

KLEIN, Juliana Mottini; GUIZZO, Bianca Salazar. Problematizando representações docentes no Caderno de formação do Programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Revista Brasileira de Estudo Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 311-331, maio/ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812017000200311&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 12 mar. 2019

KRAWCZYK, Nora. Rut. Em busca de uma nova governabilidade na educação. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (Org.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.59-72.

LEAL, Telma Ferraz. Currículo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os direitos de aprendizagem em discussão. **Educação em Foco**, ed. esp., p. 23-44, fev. 2015. Edição Especial. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19668.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

LINO, Lucília Augusta; ARRUDA, M^a da Conceição Calmon. Programas de formação continuada: o desmonte das políticas e a crise. *In*: XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2017, João Pessoa. **Anais Eletrônicos Anpae**. João Pessoa: ANPAE, 2017. v. 45. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/XXVIIISIMPOSIO/publicacao/AnaisXXVIIISimposio2017.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

LOVATO, Regilane Gava; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. A formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil, a partir das duas últimas décadas: um olhar sobre o PROFA, Pró-Letramento e PNAIC. *In*: XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba. **Anais [EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação]**. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 128-140.

LUZ, Iza Cristina Prado. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em análise. **38ª Reunião Nacional da ANPED**. São Luís, 2017. 15 p. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_465.pdf. Acesso em: 02 fev. 2019.

LUZ, Rosemary; MARQUETO, Marillu Rodrigues; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Percursos Históricos da Educação de Jovens e Adultos: Projeto Logos II**. Universidade Federal do Mato Grosso, 2015. Disponível em:

<https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/b4563119705cd504c00f9d94f6dda92a.pdf>. Acesso em: 12 maio 2019.

MARINHO, Tarcyla Coelho de Souza. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: na trilha dos sentidos ressoantes**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MARTINS, André Silva. “Todos Pela Educação”: o projeto educacional de empresários para o século XXI. **31ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2013.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Educação Básica: tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015.

MARTINS, Maria Artemis Ribeiro. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): a educação como legitimação e dominação social**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

MASSON, Gisele. Implicações do Plano de Desenvolvimento da Educação para a formação de professores. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 165-184, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n74/a09v20n74.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2018.

MAZZEU, Lidiane Texeira Brasil. A política educacional e a formação de professores. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórica-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 147-165.

MELO, Adriana Almeida Sales *et al.* Mudanças na Educação Básica no capitalismo neoliberal de Terceira Via no Brasil. *In*: MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Educação Básica: tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015. p. 23-44.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Org.). **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 61-77.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE; Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 165-194.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; SAITO, Heloísa Irie Toshie. Da erradicação do analfabetismo ao compromisso de alfabetizar na idade certa: rumo a uma política nacional para a alfabetização escolar? **Revista teoria e prática da educação**. v. 16, n. 3, p. 55-64, set./dez. 2013.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual; DURLI, Zenilde. O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e a visão sistêmica de educação. **RBPAE**, v. 26, n. 3, p. 551-564, set./dez. 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19798>. Acesso em: 15 jul. 2018

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e

Permanências. **RBPAAE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491>. Acesso em: 20 jul. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Intensificação do trabalho e a saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor. **Rede Estrado**. 2012. Disponível em: <http://redeestrado.org/>. Acesso em: 16 fev. 2018.

OLIVEIRA, Daniela Motta. Política de formação continuada de professores. *In: _____*. (Org.). **Formação continuada de professores: contribuições para o debate**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012. p. 17-28.

OLIVEIRA, Andréa Ramos; PARISOTTO, Ana Luzia Videira. Contribuição do PNAIC /2013 à prática de professores alfabetizadores. *In: Congresso Nacional de Educação*, 13, 2018, Curitiba. **Anais [EDUCERE: XIII Congresso Nacional de Educação]**. Curitiba: Fundação Carlos Chagas. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24370_11877.pdf. Acesso em: 31 jul. 2019.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Notas sobre o país: resultado da TALIS 2013**. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-2013-country-note-Brazil-Portuguese.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2019.

PINHAL. Colégio de arquitetos. **O que é caulim?** 2009. Disponível em: <http://www.colegiodearquitetos.com.br/dicionario/2009/02/o-que-e-caulim/>. Acesso em 25 ago. 2019.

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

RABELO, Clotenir Damasceno. Formação continuada de professores alfabetizadores: trajetórias recentes e distâncias operacionais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 533-545, jul./dez. 2014.

RABELO, Jaqueline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (Org.). **O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. **Análise dos pressupostos de linguagem nos Cadernos de formação em Língua Portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

RIETVELD, João Jorge. **O verde do Juazeiro. História da Paróquia São José de Juazeirinho**. João Pessoa: Imprell Gráfica e Editora, 2009. p. 188-194.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral; LUCENA, Magda Cristina Dias de; ABREU, Ana Cláudia dos Santos de. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas ações: o monitoramento como desafio. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 188-206, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8058>. Acesso em: 16 jul. 2019.

RODRIGUES, Melânia Mendonça. **Formação de professores na segunda conjuntura do neoliberalismo de Terceira Via**. 2017. Tese (Professor Titular) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.

ROLKSOUISKI, Emerson. Dos direitos de aprendizagem e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa à Base Nacional Comum Curricular: o caso da alfabetização matemática. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 119-131, jan./abr. 2018.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 173-181, dez. 2000.

SANTOS, Paulo. **A formação de professores alfabetizadores e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf. Acesso em 05 jul. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Dermeval Saviani afirma que o golpe retrocedeu a educação para 1940**. [Entrevista concedida a Grabois]. Grabois: espaço de pensamento marxista e progressista. 15 dez. 2017. Disponível em: <http://www.grabois.org.br/portal/entrevistas/154063/2017-12-15/dermeval-saviani-afirma-que-golpe-retrocedeu-a-educacao-para-1940.%20Acesso%20em%2016>. Acesso em: 26 ago. 2019

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **HISTEDBR**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 291-304, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795/18233>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; JIMENEZ, Susana. O papel do Banco Mundial na reestruturação do capital: estratégias e inserção na política educacional brasileira. *In*: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Suzana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (Org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 45-57.

SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (Org.). **O movimento de Educação para Todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 105-123.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Izabelle Trajano da; SILVA, Josenildo Marques da. Da vila Joazeiro à cidade de Juazeirinho: um olhar geo-histórico. *In*: NERY, Luciana Fernandes (Org.). **Diálogos e experiências no município de Juazeirinho**. Queimadas: Cópias e Papéis, 2017. p. 17-42.

SILVA, Andréia Ferreira da. **Formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001)**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

SILVA, Andréia Ferreira da; SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 150, p. 772-787, set./dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000300003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 31 ago. 2019.

SILVA, Andréia Ferreira da. Plano de Desenvolvimento da Educação: avaliação da educação básica e desempenho docente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 415-435, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/13124/8520>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. A formação de professores na concepção crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SILVA, Alisson Fagner de Souza. **Reforma do Estado e o modelo gerencial da educação na rede pública estadual do Pernambuco (2007 – 2010): um estudo das políticas de formação continuada de professores do ensino médio**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de. A formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa. *In*: ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis. **Anais [X ANPED Sul]**. Florianópolis: ANPED SUL, 2014. p.01-18.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos de 1990. *In*: Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas. **Anais**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: PUC, 1998. p. 173-191.

UNIVERSIDADE ABERTA VIDA. **A instituição/Apresentação**. 2018. Disponível em: <http://www.unavida.com.br/unavida/v.2/start/>. Acesso em: 03 fev. 2019.

VALENTE, Lúcia de Fátima; RIBEIRO; Betânia de Oliveira Laterza. Política de formação de professores no Brasil nos anos 2000: desafios e possibilidades. Didática e Prática de Ensino na relação com Formação de Professores. *In*: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 17, 2014, Fortaleza. **Anais**. Fortaleza: EdUECE, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/POLITICAS%20DE%20FORMACAO%20DE%20PROFESSORES%20NO%20BRASIL%20NOS%20ANOS%202000%20DESAFIOS%20E%20POSSIBILIDADES.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2018.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIEIRA, Cecília Maria *et al.* Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, p. 316-334, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3525>. Acesso em: 04 out. 2019.

XAVIER, Rosa Seleta de Souza Ferreira. **Os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma revisão sistemática**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

DOCUMENTOS E SITES OFICIAIS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**: manual de orientação. 1996b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 01072, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e das outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Toda Criança Aprendendo**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001798.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. O Ministro de estado da Educação, no uso de suas atribuições, considerando o disposto no art. 81 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 1º do Decreto no 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 13 de jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva?id=12265>. Acesso em: 13 out. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de metas Compromisso Todos Pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 17 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: princípios, razões e programas**. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Leitura e a Escrita (PRALER): Guia geral**. 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/praler/guia_e_formador/guia.pdf. Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **GESTAR II – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar**: apresentação. Brasília: MEC, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=446-apresentacao-geral-gestar-2-2009&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. **Resolução Nº 7, de 14 de junho de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 08 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. 2012a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portarian867_4_julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: o Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília, 2012b

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012**. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2012c. Disponível em: <https://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-1458-2012-12-14.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional da Idade Certa**: formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, 2012d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto leva mais de 318,5 professores para às salas de aula**. 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/19166-pacto-leva-mais-de-3185-mil-professores-as-salas-de-aula>. Acesso em: 05 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 4 de 27 de fevereiro de 2013**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsa de estudos e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização

ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. 2017c. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27464570_PORTARIA_N_826_DE_7_DE_JULHO_DE_2017.aspx. Acesso em: 29 dez. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Painel educacional municipal**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2017d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. **Sobre o FUNDEB: o que é?** 2018a. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb> Acesso em: 08 jul. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **ProInfantil Apresentação**. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/288-programas-e-acoes-1921564125/proinfantil-1272846993/12321-proinfantil-apresentacao>. Acesso em: 11 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pro-Letramento: apresentação**. 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em: 11 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas do MEC voltados à formação de professores**. 2018d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores. Acesso em: 11 set. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação. OBSERVATÓRIO PNE. **15 – Formação de Professores**. 2018e. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 set. 2018.

FUNDAÇÃO CAPES. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica - PARFOR**. Brasília, 2010. <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 15 jun. 2019.

FUNDAÇÃO CAPES. Ministério da Educação. **Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 15 set. 2018.

APÊNDICES

Apêndice A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Prezado professor (a),

A presente entrevista se refere a uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação – da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), sob a orientação da professora Dra. Andréia Ferreira da Silva, sobre a formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2012.

Conto com a sua colaboração! Antecipadamente agradeço, Milene Trajano da Silva

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS/CURSISTAS DO PNAIC DO MUNICÍPIO DE
JUAZEIRINHO-PB**

1) IDENTIFICAÇÃO

Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Em que cidade você mora? _____

2) FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1.) Possui formação em nível superior: () Sim () Não

Qual curso? _____

2.2.) Realizou o curso em instituição: () pública () privada

2.3.) Nome da instituição de educação superior em que foi realizada a formação inicial?

2.4.) A formação em nível superior foi feita por meio de Programa do Governo Federal/MEC?

() Sim () Não

Qual programa? _____

2.5.) A formação inicial aconteceu em qual modalidade:

() Presencial () Semipresencial () A distância

Em caso de curso a distância, como era a metodologia de estudos e de encontros?

2.6.) Ano de início e da conclusão do curso? Início: _____ Conclusão:

2.7.) Possui um segundo curso de nível superior: () Sim () Não

Qual curso? _____

2.8.) Realizou o curso em instituição: () pública () privada

2.9.) Nome da instituição de educação superior em que foi realizada a formação inicial?

2.10.) A formação em nível superior foi feita por meio de Programa do Governo Federal/MEC? () Sim () Não

Qual programa? _____

2.11.) A formação aconteceu em qual modalidade?

() Presencial () Semipresencial () A distância

Em caso de curso a distância, como era a metodologia de estudos e de encontros?

2.12.) Ano de início e da conclusão do curso?

Início: _____ Conclusão: _____

3) PÓS-GRADUAÇÃO

3.1.) Fez curso de especialização? () Sim () Não

Se sim, qual? _____

3.2.) Realizou o curso em instituição: () pública () privada

3.3.) Nome da instituição de educação superior em que foi realizado o curso de especialização?

3.4.) A formação em nível de especialização foi feita por meio de Programa do Governo Federal/MEC?

() Sim () Não

Qual programa? _____

3.5.) O curso de especialização aconteceu em qual modalidade:

() Presencial () Semipresencial () A distância

Em caso de curso a distância, como era a metodologia de estudos e de encontros?

3.6.) Ano de início e da conclusão do curso? Início: _____ Conclusão: _____

4) PÓS – GRADUAÇÃO

4.1.) Fez curso de Mestrado? () Sim () Não

Se sim, fez o mestrado em que área? _____

4.2.) Realizou o curso em instituição: () pública () privada

4.3.) Nome da instituição de educação superior em que foi realizado o curso de mestrado?

4.4.) O curso de mestrado foi feito por meio de Programa do Governo Federal/MEC?

() Sim () Não

Qual programa? _____

4.5.) O curso de mestrado aconteceu em qual modalidade:

() Presencial () Semipresencial () A distância

Em caso de curso a distância, como era a metodologia de estudos e de encontros?

4.6.) Ano de início e da conclusão do curso? Início: _____ Conclusão: _____

5) VÍNCULO EMPREGATÍCIO

5.1.) Natureza do vínculo: () efetivo () contratado

5.2.) Tempo de serviço no magistério? _____

5.3.) Quanto tempo trabalha como professor alfabetizador? _____

5.4.) Ano/série que ministra aula atualmente? _____

5.5.) Escola em que leciona atualmente? _____

() zona urbana () zona rural

5.6.) Atua em mais alguma instituição de ensino? () Sim () Não

Se sim qual? _____

() Municipal () Estadual () Federal () Particular () Outra _____

Ano/série? _____

6) FORMAÇÃO CONTINUADA

6.1.) Já participou de alguma outra formação sobre alfabetização além do Pnaic?

() Sim () Não Qual? _____

6.2.) Quem ofereceu ou organizou essa formação? _____

Apêndice B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR ALFABETIZADOR**

- 1) Em qual período você participou da formação continuada do Programa? Quais motivos que te levaram a participar da formação do Pnaic?
- 2) Descreva como era a metodologia utilizada pelos orientadores de estudos/formadores na formação do Pnaic? Como você analisa esta metodologia?
- 3) Destaque, pelo menos, três temas trabalhados nos encontros do Pnaic e que você considerou mais relevantes para sua formação.
- 4) Qual a sua opinião sobre os temas/conteúdos trabalhados na formação do Pnaic?
- 5) Como eram os Cadernos utilizados nos momentos da formação? Como eram utilizados? Você recebeu todos os Cadernos de Formação fornecidos pelo Pnaic? Por quê?
- 6) Quais eram as atividades propostas pelo Pnaic para serem realizadas em sala de aula? Você buscou implementá-las na sua sala de aula? Como foi? Como você analisa estas propostas?
- 7) Quais materiais didáticos do Pnaic chegaram à sua escola? Você os utilizou em sua sala de aula? Como?
- 8) Você recebeu a bolsa do Pnaic durante todo o curso? O pagamento era regular? Qual a sua opinião sobre o pagamento da bolsa na participação do curso?
- 9) De acordo com a Portaria do Pnaic, o objetivo geral do programa é “alfabetizar todas as crianças, até no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental”. Para você, este objetivo foi alcançado? Por quê? Como?
- 10) Destaque aspectos positivos e negativos na formação do Pnaic. Fale do que você mais gostou e do que você menos gostou na formação recebida.
- 11) Quais as principais aprendizagens que você obteve no curso, como professor alfabetizador?
- 12) Quais mudanças você sugeriria ao Pnaic, numa proposta de reformulação do programa, no que diz respeito à:
 - Conteúdos abordados

- Metodologia adotada no curso
- Estímulos para os professores cursistas
- Carga horária / dias em que ocorrem o curso
- Duração
- Organização
- Materiais didáticos

13) Para você o que é formação continuada?

14) Como a formação continuada contribuiu e pode contribuir para melhorar a sua atuação como professora?

Apêndice C

Quadro 1.: Relação dos Cadernos de Formação distribuídos pelo MEC

Cadernos Ano 2013	
<p>Cadernos 1º ano</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Currículo na alfabetização: concepções e princípios; 2. Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa; 3. A aprendizagem do ensino de escrita alfabética; 4. Ludicidade na sala de aula; 5. Os diferentes textos em salas de alfabetização; 6. Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento; 7. Projetos didáticos e sequências didáticas; Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais; 8. Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem. 	<p>Cadernos 3º ano</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado; 2. Planejamento e organização da rotina na alfabetização; 3. O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos; 4. Vamos brincar de reinventar histórias; 5. O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas; 6. Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares; 7. A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades; 8. Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização.
<p>Cadernos 2º ano</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem; 2. A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento; 3. A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização; 4. Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias; 5. O trabalho com gêneros textuais na sala de aula; 6. Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento; 7. A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização; 8. Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças. 	<p>Cadernos para os professores do Campo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo; 2. Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade; 3. Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo; 4. Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo; 5. O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas; 6. Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolar; 7. Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida; 8. Organizando a ação didática em escolas do campo;

Cadernos ano 2014	Cadernos ano 2015
<p>Apresentação</p> <p>Educação matemática no campo Educação inclusiva Jogos na alfabetização matemática</p> <p>Caderno 1 – Organização do trabalho pedagógico Caderno 2 – Quantificação, Registros e Agrupamentos Caderno 3 – Construção do Sistema de Numeração Decimal Caderno 4 – Operações na Resolução de Problemas Caderno 5 – Geometria Caderno 6 – Grandezas e Medidas Caderno 7 – Educação Estatística Caderno 8 – Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber</p>	<p>Apresentação</p> <p>Gestão Escolar na alfabetização</p> <p>Caderno 1 – Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as DCNs da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização Caderno 2 – A criança no Ciclo de Alfabetização Caderno 3 – Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização Caderno 4 - A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização Caderno 5 – A Oralidade a leitura e Arte no Ciclo de Alfabetização Caderno 7 – A alfabetização matemática na perspectiva do letramento Caderno 8 – Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização Caderno 9 - Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização Caderno 10 – Integrando Saberes</p>

Fonte: Plataforma do Letramento.

Apêndice D

Quadro 2.: Participantes do Pnaic e valores das bolsas em 2016

	Perfil	Nº de participantes	Valores da bolsa
Equipe de Gestão	Coordenador Estadual	1 por Estado	R\$ 2.000,00
	Coordenador Undime	1 por Estado	R\$ 2.000,00
	Coordenador Regional	1 por regional	R\$ 1.400,00
	Coordenador Local	1 por município	R\$ 1.200,00
Equipe de formação	Coordenador-geral da IES formadora	1 por instituição formadora	RS 2.000,00
	Coordenador-adjunto	2 para cada instituição formadora; 1 para cada área de formação: <ul style="list-style-type: none"> • Gestão • Alfabetização e Letramento 	RS1.400,00
	Supervisor	1 para 75 Orientadores de Estudos	RS 1.200,00
	Formadores da instituição formadora	1 para 30 Coordenadores 1 para 30 Orientador de Estudos	RS 1.100,00
	Orientadores de Estudos		RS 765,00
Público-alvo	Professores alfabetizadores e Coordenadores Pedagógicos	O número de vagas varia de acordo com o número de turmas cadastradas no Censo Escolar	RS 200,00

Fonte: Plataforma do Letramento.

Apêndice E

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO-
UAEd/UFCEG PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO
ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISA: Política Nacional de Formação de Professores: uma análise das concepções da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Mestranda: Milene Trajano da Silva (UFCEG)

APRESENTAÇÃO

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre quais concepções de formação continuada têm os professores alfabetizadores (do município de Juazeirinho – PB) no que diz respeito ao Pnaic. Nosso intuito com esse trabalho é trazer reflexões críticas acerca da referida formação a nível nacional e municipal. Também servirá como subsídio para docentes, estudantes e pesquisadores que buscam reflexões no campo das políticas educacionais e da política brasileira de formação continuada. Possibilitará também, a oportunidade de os gestores educacionais do município avaliar criticamente a formação continuada que vem sendo desenvolvida desde 2013. Gostaríamos, portanto, de contar com a sua colaboração, que será de extrema importância para nós.

As informações solicitadas serão, em sua maioria, de cunho opinativo e não são para testar os seus conhecimentos. Caso consinta em participar, pedimos que preencha todos os dados de sua identificação, uma vez que poderemos eventualmente contatá-lo novamente para aprofundamento dos dados.

O objetivo geral da pesquisa será analisar as concepções de formação continuada do Pnaic na ótica dos professores alfabetizadores do município de Juazeirinho-PB. Serão observados os encontros de formação continuada do programa e ao fim de alguns encontros serão convidados alguns (as) professores cursistas, para responder a uma entrevista

semiestruturada para coletar dados particulares que não são perceptíveis na observação da formação. Os riscos oferecidos por essa pesquisa podem ser considerados mínimos, como um possível constrangimento em participar das entrevistas, mas a qualquer momento o pesquisado pode se desligar da pesquisa caso sinta-se constrangido. Em todas as fases da pesquisa e publicações decorrentes, os nomes das pessoas que colaborarem não serão divulgados. No entanto, solicitamos dados pessoais, tão somente para que, caso seja necessário, possamos nos comunicar.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A participação, nesta pesquisa, é livre e não implica em nenhuma forma de pagamento, de ambas as partes. Uma vez que se trata de uma pesquisa que pode se configurar como sendo classificada como de opinião, a pesquisa apresenta um risco mínimo, tal como um possível constrangimento em responder ao questionário. Mesmo assim, o participante poderá desistir da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nesse sentido, considere as asserções abaixo desse TCLE:

- I) Estou ciente do procedimento metodológico adotado nesta pesquisa e, em caso de dúvidas quanto a finalidade do mesmo, tenho todo o direito e autonomia de não autorizar o uso das informações fornecidas;
- II) Concordo que sejam os resultados divulgados em atividades científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;
- III) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa, através de publicações, apresentações dos integrantes da pesquisa para os seus participantes e para a comunidade científica;
 - () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
 - () Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
- IV) Caso seja entrevistado (a), autorizo o uso de gravador na condição do áudio e a transcrição do conteúdo apenas para as finalidades e objetivos dessa pesquisa;
- V) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao CEP/HUAC, do Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos do Hospital Universitário Alcides Carneiro.

Você receberá uma via assinada deste termo pela pesquisadora.

Esta pesquisa foi apreciada no: CEP/ HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, edifício do Hospital Universitário Alcides Carneiro, Bairro São José, Campina Grande – PB, CEP: 58401 - 490. Telefone: (83) 2101 – 5545.

Campina Grande, ____/____/____

Milene Trajano da Silva

Nossos contatos

Milene Trajano da Silva. E-mail: mtsmilene@hotmail.com

Programa de Pós-graduação em Educação / UFCG. Centro de Humanidades.

Rua Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário. CEP 58429-900. Tel. 2101-1493

Autorização para participação

Eu _____,
e-mail _____, Telefone () _____,
abaixo assinado (a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário (a) do estudo “Política Nacional de Formação de Professores: uma análise das concepções de formação continuada do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.” Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como a promessa dos esclarecimentos às dúvidas, por mim apresentadas durante o decorrer da pesquisa.

Ciente e de acordo,

Juazeirinho, ____/____/____

Assinatura do participante da pesquisa