



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ANA PAULA GONÇALVES DA SILVA

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): O DITO E O FEITO**

PICOS - PI
2019

ANA PAULA GONÇALVES DA SILVA

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): O DITO E O FEITO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), como requisito final para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Professora Dra. Luísa Xavier de Oliveira

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do CCS
Serviço de Processamento Técnico

S586p Silva, Ana Paula Gonçalves da.
Políticas de formação de professores do Pacto Nacional pela
Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) : o dito e o feito / Ana Paula
Gonçalves da Silva. – 2019.
100 f. : il.

Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Piauí, Curso de
Licenciatura em Pedagogia, 2019.
Orientação: Professora Dra. Luisa Xavier de Oliveira.

1. Formação Continuada. 2. Alfabetização. 3. Formação de
Professores. I. Título.

CDD 370.71

ANA PAULA GONÇALVES DA SILVA

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): O DITO E O FEITO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Apresentado em 09 de dezembro de 2019

BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Luisa Xavier de Oliveira - UFPI
(Orientadora – UFPI/CSHNB)



Profª. Dra. Maria da Conceição Rodrigues Martins
(Membro – UFPI/CSHNB)



Profª. Dra. Maria Cezar de Sousa
(Membro – UFPI/CSHNB)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS – CSHNB
COORDENAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos nove (09) dias do mês de dezembro de 2019, às 19:00 hrs, na sala 824, da Universidade Federal do Piauí, reuniu-se a Banca Examinadora designada para avaliar a defesa de Monografia de ANA PAULA GONÇALVES DA SILVA sob o título "POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): O DITO E O FEITO"

Banca constituída pelas professoras:

Profª. Drª Luisa Xavier de Oliveira Universidade Federal do Piauí	Orientadora
Profª. Drª Maria Cezar de Sousa Universidade Federal do Piauí	Examinadora
Profª. Drª Maria da Conceição Rodrigues Martins Universidade Federal do Piauí	Examinadora

Deliberou pela aprovação da candidata, tendo em vista que todas as questões foram respondidas e as sugestões serão acatadas, atribuindo-lhe média aritmética de 10,0.

Picos (PI) 09 de dezembro de 2019.

Orientadora: Luisa Xavier de Oliveira
Examinadora: Maria Cezar de Sousa
Examinadora: Maria da Conceição Rodrigues Martins

Dedico este trabalho: **a você**, um querido (a)
leitor (a).

AGRADECIMENTOS

A composição desse trabalho foi associado a muitas vivências, dentre elas o nascimento do meu segundo filho, o Arthur.

Foram dias de muito aprendizado e adaptação, como também uma infinidade de emoções, dentre elas a que mais se destacou foi a felicidade. Por isso o sentimento de gratidão circunda meu ser.

Agradeço à minha família, que de alguma forma compreenderam minha ausência, concedendo apoio, fazendo com que tudo fosse recompensado, em especial minha mãe, Maria dos Remédios, pela inspiração de como ser mulher, mãe e esposa, meu pai José Antônio (*in memoriam*), meu esposo Denildo, pelo apoio e momentos de afetos e aos meus filhos Ana Larissa e Arthur por serem o motor que impulsiona minha vida.

Aos professores de toda essa caminhada pelos momentos de construção de conhecimento.

Minha orientadora Luísa Xavier, por ter me abraçado nesse momento tão delicado e importante para a conclusão do curso.

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se
pôs a caminhar.*

(Paulo Freire)

RESUMO

Este trabalho busca analisar as contribuições da política de formação continuada de professores com a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na prática pedagógica de professores alfabetizadores na cidade de Picos-PI. Um pacto adotado pelo Governo Federal, Estados e Municípios que se comprometeram em alfabetizar todas as crianças, até os oito anos de idade, no final do 3º ano do ensino fundamental. Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições do processo de implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na formação continuada de professores e na prática pedagógica de alfabetizadores na cidade de Picos-PI. Tal objetivo desmembrou-se nos seguintes: i) identificar as políticas públicas de formação de professores que antecederam o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); ii) compreender a estrutura da formação continuada do PNAIC; iii) conhecer a trajetória formativa dos professores alfabetizadores após a implementação do (PNAIC); iv) analisar a formação dos professores promovida pelo (PNAIC) e sua articulação com as necessidades de sua prática pedagógica. Em virtude do problema, objetivos e hipóteses, recorreremos à abordagem qualitativa que enquanto sua forma baseou-se em estudo de característica exploratória organizando-se a partir de pesquisa bibliográfica com base nas contribuições de autores, como: Candau (1983), Imbernón (1998;2009;2010;2011), Nóvoa (1995), Pimenta (1995;2000;2012), Saviani(2009), Tardif (2002; 2014) entre outros que contribuíram para desenvolver esta investigação. Além disso, na pesquisa de campo para coleta de dados utilizou-se de entrevistas como instrumento de investigação junto aos professores alfabetizadores que participaram da formação proporcionada pelo PNAIC. Partimos das hipóteses iniciais: de que houve mudança na postura dos professores alfabetizadores, após a participação da formação continuada; que há permanência dos professores alfabetizadores em salas pertencentes ao ciclo alfabetizador; que houve investimentos em materiais didáticos e pedagógicos; que ocorreu aquisição de conhecimentos adquiridos tanto na formação continuada quanto nas trocas de experiências proporcionadas pelas trajetórias profissionais dos professores alfabetizadores. Dessa forma os dados evidenciaram que a participação dos professores alfabetizadores na formação do PNAIC contribuiu de forma significativa para a prática pedagógica, trazendo melhorias para o processo de ensino aprendizagem, mediante os conhecimentos adquiridos, aliados ao incentivo de introduzir a ludicidade e os jogos para fomentar a qualidade do ensino, gerando prazer na obtenção de conhecimentos.

Palavras chaves: Formação continuada. Alfabetização. PNAIC.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the contributions of the policy of continuing teacher education with the creation of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) in the pedagogical practice of literacy teachers in the city of Picos-PI. A pact adopted by the Federal Government, States and Municipalities that pledged to literate all children, up to eight years old, at the end of the 3rd year of elementary school. From this perspective, this research aims to analyze the contributions of the implementation process of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) in the continuing education of teachers and the pedagogical practice of literacy teachers in the city of Picos-PI. This objective was broken down as follows: a) to identify the public policies for teacher education of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC); b) understand the training program developed by (PNAIC) in the pedagogical practice of teachers; c) to know the formative trajectory of literacy teachers after the implementation of (PNAIC); d) analyze the teacher education promoted by (PNAIC) and its articulation with the needs of its pedagogical practice. . Due to the problem, objectives and hypotheses, we resort to the qualitative approach that while its form was based on an exploratory study, organized by bibliographic research based on contributions from authors such as: Candau (1983), Imbernón (1998). ; 2009; 2010; 2011), Nóvoa (1995), Pimenta (1995; 2000; 2012), Saviani (2009), Tardif (2002; 2014) and others who contributed to develop this research. In addition, in the field research for data collection, interviews were used as an investigation tool with the literacy teachers who participated in the training provided by PNAIC. We started from the initial hypothesis that there was a change in the attitude of the literacy teachers, after the participation of the continuing education; that literacy teachers remain in classrooms belonging to the literacy cycle; that there were investments in didactic and pedagogical materials; that there was acquisition of knowledge acquired both in continuing education and in the exchange of experiences provided by the professional paths of literacy teachers. Thus, the data showed that the participation of literacy teachers in the formation of PNAIC contributed significantly to the change of pedagogical practice, bringing improvements to the teaching-learning process, through the acquired knowledge, combined with the incentive to introduce playfulness and games. to foster the quality of education, generating pleasure in obtaining knowledge.

Keywords: Continuing education. Literacy. PNAIC.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional pela Alfabetização
CSHNB	Campus Senador Helvidio Nunes de Barros
DPE	Departamento de Políticas Educacionais
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
GRE	Gerências Regionais de Educação
HEM	Habilitação Específica para Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Desenvolvimento
SEIF	Secretaria da Educação Infantil e Fundamental
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SISPACTO	Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PRALER	Programa de Apoio a Leitura e a escrita
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PRÓ-LETRAMENTO	Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries
UFPI	Universidade Federal do Piauí

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Perfil dos participantes da pesquisa	53
Quadro 02 - Categorias e subcategorias de pesquisa.....	58
Quadro 03 - Compreensão sobre formação continuada.....	59
Quadro 04 - Critérios para participação da formação continuada do PNAIC	62
Quadro 05 - Materiais utilizados na formação continuada do PNAIC.....	63
Quadro 06 - Apoio para realização das atividades propostas na formação	66
Quadro 07 - Mudança na prática docente após a formação continuada do PNAIC	68
Quadro 08 - Pontos positivos da formação continuada do PNAIC	70
Quadro 09 - Pontos negativos da formação continuada do PNAIC	72
Quadro10 - Avaliação da formação continuada do PNAIC.....	74

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Fases cronológicas da análise de conteúdos.....	54
Figura 02 - Delineamento Categorical.....	57

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I – FORMAÇÃO DOCENTE: PERCURSOS FORMATIVOS	
HISTÓRICOS	04
1.1 FORMAÇÃO DOCENTE: A DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE	09
1.1.1 Formação docente: um professor se constrói	12
1.1.1 Formação docente continuada: a experiência se faz presente	14
1.2 O PROFESSOR COMO SUJEITO DE SABER	17
CAPÍTULO II – PNAIC: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	22
2.1 PROGRAMAS EDUCACIONAIS VOLTADOS À ALFABETIZAÇÃO	22
2.2 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA(PNAIC) Onde tudo começou	32
CAPÍTULO III – PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES ACERCA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)	48
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA	49
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	51
3.3 CONTEXTO E INTERLOCUTORES ENVOLVIDOS	52
3.4 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS	53
3.5 PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES	57
3.5.1. Conhecimento Docente	58
3.5.2. Formação docente	61
3.5.3. Prática pedagógica	65
3.5.4. Importância do PNAIC para o processo de ensino aprendizagem	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICES	

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um tema pertinente aos dias atuais, principalmente no que se refere aos acontecimentos ligados à inserção dos meios tecnológicos no convívio social provocando mudanças de comportamento na sociedade. A esse respeito Almeida (2016, p. 21) declara que “com o advento das tecnologias inovadoras às exigências e necessidades de atualização se tornaram mais indispensáveis à formação profissional e deve atender as demandas da sociedade contemporânea”. O desenvolvimento tecnológico propiciou diversos avanços científicos, mas é no meio social que esses avanços deixaram marcas profundas revelando uma geração fragilizada, sendo nesse cenário que o profissional de educação atuará, tendo que estar preparado para enfrentar os novos desafios.

Um importante ponto de partida são os incentivos sobre as reflexões da formação docente em nosso país, pois como elemento operacionalizador no processo de ensino-aprendizagem tanto possibilita quanto limita o modelo formativo para a construção de saberes docente. Conforme Pimenta (2000, p.16):

Os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não capta as contradições presentes na prática social de educar, pouco contribui para gestar uma nova identidade profissional.

Nas últimas décadas no Brasil, observamos a proliferação de políticas públicas em torno da formação de professores, principalmente devido à escola estar desempenhando vários e novos papéis na sociedade, exigindo do professor novas competências e habilidades para orientar as atitudes e mudanças de pensamento do aluno. Sua preparação nunca foi tão crucial, no que se refere às adequações para os desafios e às inovações que se apresentam.

Nesse contexto deparamo-nos com as políticas educacionais cada vez mais empenhadas em melhorar a prática dos docentes oferecendo cursos de formação continuada visando a melhoria da qualidade da educação. Dentre os cursos oferecidos pelo governo federal voltaremos nosso olhar para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, um programa do criado em 2012, baseado na perspectiva de alfabetizar letrando, cujo principal objetivo é garantir o direito de que as crianças estejam alfabetizadas ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O pacto envolveu diversas ações, diversos profissionais da educação e parcerias entre as instituições formadoras de professores, como as Instituições de Ensino

Superior (IES) e órgãos ligados aos profissionais da educação básica, como as secretarias estaduais e municipais de educação.

Nossa pesquisa partiu da seguinte problemática: *quais as contribuições do processo de implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na formação continuada de professores e na prática pedagógica de alfabetizadores na cidade de Picos-PI?* Para encaminhar a investigação estabelecemos como objetivo geral analisar as contribuições do processo de implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na formação continuada de professores e na prática pedagógica de alfabetizadores na cidade de Picos-PI, buscando ao longo do processo: i) identificar as políticas públicas de formação de professores que antecederam o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); ii) compreender a estrutura da formação continuada do PNAIC; iii) conhecer a trajetória formativa dos professores alfabetizadores após a implementação do (PNAIC); iv) analisar a formação dos professores promovida pelo (PNAIC) e sua articulação com as necessidades de sua prática pedagógica.

Para tanto, elencamos hipóteses que se firmaram em torno deste trabalho, são elas: i) mudança na postura dos professores alfabetizadores após a participação na formação continuada oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); ii) permanência dos professores alfabetizadores em salas pertencentes ao ciclo alfabetizador; iii) aquisição de conhecimentos adquiridos na formação continuada como as trocas de experiências proporcionadas pelos encontros de formação com os professores alfabetizadores.

Torna-se importante destacar que o tema em questão se apresenta na ausência de discussões e debates no contexto local em nível acadêmico-científico-social. A falta de conhecimento da sociedade escolar sobre essa temática está vinculada a limitação de debates e divulgação dentro dos espaços formativos, como cursos de licenciaturas e pós-graduação.

Constatou-se, por meio de levantamentos em dissertações, teses e artigos na biblioteca do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB) e no site de pós-graduação da Universidade Federal do Piauí (UFPI) a limitação ao acesso à literatura especializada em política de formação de professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A partir desta constatação, torna-se pertinente investigar e analisar a política de formação continuada professores e suas implicações na prática pedagógica no chão das escolas.

Para auxiliar e guiar as análises a serem apensadas nesta investigação recorreremos aos estudos teóricos, tais quais: Candau (1983), Imbernón (1998; 2009; 2010; 2011), Nóvoa (1995), Pimenta (1995; 2000; 2012), Saviani (2009), Tardif (2002; 2014), dentre outros

possíveis trabalhos realizados a nível internacional, nacional e estadual que possam ser relevantes para nossa pesquisa.

A organização desse trabalho se deu da seguinte maneira: Capítulo I: FORMAÇÃO DOCENTE: PERCURSOS FORMATIVOS HISTÓRICOS que trata do contexto histórico da formação de professores no Brasil, no qual são apresentados os aspectos históricos e legislativos sobre a formação de professores em larga escala no âmbito nacional. Ainda dialogamos junto aos documentos oficiais, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. No Capítulo II: POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EM EVIDÊNCIA O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA realizamos uma abordagem sobre a Trajetória Formativa da implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); Capítulo III: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES ACERCA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) tratamos do processo metodológico da investigação, no qual reservamos esse espaço para apresentarmos todo o percurso investigativo mediante sua caracterização enquanto pesquisa qualitativa, exploratória, bibliográfica e documental; a descrição do lócus da pesquisa e seus sujeitos; os instrumentos utilizados para coleta de dados; bem como, a análise de dados que se seguirá na apresentação e discussão dos resultados.

Para finalizar o trabalho apresentamos as considerações finais, momento em que é retomado o problema em questão e seus resultados, como também momento indispensável para discussão de novas possibilidades de abordagem temática e contribuições para estudos futuros.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DOCENTE: PERCURSOS FORMATIVOS HISTÓRICOS

"Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre " (Paulo Freire).

Para dar início, apresentaremos o contexto histórico da formação de professores no País, baseando-nos na análise de alguns teóricos que retratam o referido tema, servindo de pressuposto para embasar a formação de professores e sua transformação ao longo dos anos. O processo de desenvolvimento de uma educação institucionalizada no Brasil tem início no período colonial, com os jesuítas, “eles foram os primeiros professores, detinham o apoio real e utilizavam elementos de catequese predominando seu ensino até 1759, quando os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal” (RODRIGUES, SOBRINHO, 2006, p.88).

Com a expulsão dos jesuítas as aulas-régias foram implantadas, pela ação do Marquês de Pombal. Essas aulas foram assumidas pelos padres-mestres e capelões de engenho, além de outros professores leigos. Constituíam-se como disciplinas isoladas, uma instrução fragmentada, desorganizada, rebaixando o nível de ensino. Durante a reforma pombalina houve um movimento de estatização do ensino, por meio do qual os religiosos foram substituídos por professores laicos recrutados pelo Estado. Até o século XVIII a educação continuou nas mãos da igreja e os religiosos eram os próprios professores que tinham essa atividade como secundária ao seu ofício (SAVIANI, 2009).

No século XIX, a criação das escolas normais promoveu a formação de professores com conhecimentos pedagógicos e ideologia comum. No período imperial a educação assume um caráter assistencialista profissional no Brasil destinado a para órfãos e os demais desvalidos da sorte. Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores.

Em 1809 um decreto do príncipe regente criou o colégio das fábricas e em 1861 foi organizado por decreto real o “Instituto Comercial do Rio de Janeiro cujos diplomados tinham preferência no preenchimento de cargos públicos da secretaria do estado”, sendo criadas também várias sociedades civis destinadas na para as crianças órfãs e abandonadas, entre as quais se destacam os liceus de artes e ofícios (LIMA, 2011, p. 56).

A partir de 1889 promulgou uma nova constituição que garantia o estabelecimento de uma nova forma de governo. Nos 1891 ocorreu a autonomia dos Estados para elaborar suas próprias leis sobre a educação e em alguns graus de ensino a constituição reservou à União a previsão de instrução secundária no distrito federal, o direito de criar as instituições de ensino superior e secundário nos Estados e o ensino primário e profissional compreendendo as escolas normais de nível médio para moças e escolas técnicas para os rapazes. Em razão dessa formulação foi instituído e reconhecido o modelo dual de ensino que já era utilizada no período imperial oficializou-se dessa forma a separação das classes sociais, ou seja, entre a educação da classe dominante escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores da educação do restante da população escola primária e profissional (SAVIANI, 2009).

Durante a República Velha (1889 a 1929) deu-se início a um esforço público de organização da educação profissional migrando da preocupação com atendimento de menores abandonados para preparar operárias para o exercício profissional. A transformação de grandes centros urbanos absorvendo mão de obra de imigrantes europeus que vieram para o Brasil, com intuito de substituir os trabalhadores escravos negros nas lavouras de café composta em sua maioria por trabalhadores italianos e espanhóis.

Por iniciativa Peçanha, em 1910, são instaladas 19 escolas de aprendizes artífices destinados aos pobres e humildes distribuídas nas várias unidades da federação. Eram escolas de artes e ofícios voltadas basicamente para o ensino industrial, mas custeado pelo próprio Estado. No mesmo ano foi organizado também o ensino agrícola no país objetivando formar chefes de Cultura, administradores e capatazes (op. cit., 2009).

No início do ano de 1920, a profissão docente consolidou-se com adesão coletiva dos professores a um conjunto de normas e de valores que acrescentam a unidade assistência do corpo docente imposta pelo Estado. Uma unidade de interesse constituída com base em interesses comuns e na consolidação de um espírito de corpo. É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no Artigo 4º, que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica (SAVIANI, 2009).

No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular. Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias,

“estas tendem a adotar para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais”. A Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas (op. cit., 2009, p.143).

Contrariamente a essa expectativa, predominou a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. O que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. O padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo levada a efeito em 1890 (MEDEIROS; BEZERRA, 2016).

A partir da década de 1930, o país vivenciava um contexto político, econômico e social marcado pela efervescência política e ideológica, oriundo da revolução de 1930. Neste período novas concepções como liberalismo, socialismo, anarquismo, nacionalismo, modernismo, passaram a influenciar a vida política brasileira, como também as políticas educacionais. Neste contexto, “a educação brasileira sofreu a influência do pensamento escolanovista”, que criticava o ensino enciclopédico desenvolvido até então e propunha o desenvolvimento de métodos ativos na formação dos alunos que possibilitava uma maior interação entre os jovens (LIMA, 2011, p.19).

No ano de 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação e nesse mesmo ano também foi efetivada uma reforma educacional que levou o nome do ministro Francisco Campos, prevalecendo até 1942, ano que começou a ser aprovado o conjunto das chamadas Leis Orgânicas do Ensino popularmente conhecidas como Reforma Capanema.

Uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa. Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova (MEDEIROS; BEZERRA, 2016).

Em 1932 o manifesto dos pioneiros da escola nova para pagou a reconstrução social da escola na sociedade urbana industrial buscando diagnosticar e sugerir rumos das políticas públicas em matéria de educação e se manifesta ficava a escola tradicional por manter o indivíduo isolado em sua autonomia resultado da doutrina do individualismo e de uma concepção burguesa de sociedade defendia também o direito de cada indivíduo a educação integral, além disso, estipulava a obrigatoriedade de ser o ingresso no sistema educacional (MEDEIROS; BEZERRA, 2016).

Ainda em 1932, realizou-se a quinta conferência nacional de educação cujos resultados refletiram na assembleia nacional constituinte de 1933 a constituição de 1934 inaugurou objetivamente uma nova política nacional de educação estabelecendo a união à competência de traçar diretrizes da educação nacional. O plano nacional de educação de responsabilidade da união previsto pela constituição de 1934 aproveitou as ideias do manifesto incluiu entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória estendendo-o aos adultos (SAVIANI, 2009).

Percebe-se que os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. Foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do Decreto Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (SAVIANI, 2009).

Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia tratamento particular. Com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938, e através de seus estudos e pesquisas instituiu-se em 1942 o fundo nacional de ensino primário. Através de seus recursos, o fundo deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse os ensinamentos supletivos de adolescentes e adultos. Em 1942 foi criado em cidades especializadas como Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e em 1946 o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) como a transformação de antigas escolas de aprendizes artífices em escolas técnicas (MEDEIROS; BEZERRA, 2016).

O golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Em decorrência, a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971)

modificou os ensinos primários e médios, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau (HEM). Pelo Parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 06 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau (SAVIANI, 2009).

O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante (MEDEIROS; BEZERRA, 2016).

Historicamente, as décadas de 1980 e 1990 se configuraram numa época de crítica e superação aos anos anteriores no tratamento das políticas do ensino. A discussão em torno da formação do professor ganhou impulso, resultando em dois grandes movimentos: a revitalização do ensino e o de reformulação dos cursos de Graduação e maior fomento nas pós-graduações no Brasil (MEDEIROS; BEZERRA, 2016). A partir da década de 1990, movimentos e proposições relativas à formação inicial e contínua de professores ganharam repercussão internacional e influenciaram as políticas de formação em vários países da Europa e da América. Esse movimento teve início quando vários segmentos da sociedade começaram a manifestar insatisfação e preocupação com a qualidade da Educação.

Tendo como referencial a dimensão política da prática docente, a partir dos anos de 1980, emerge outra significação com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação, em dezembro de 1996. Aprofundam-se as diferentes propostas para a formação de professores, com o objetivo de elevar os níveis de qualidade da educação. Na reforma do campo da formação, nunca se viu tanto empenho, por parte do governo e de setores das universidades em fazer cumprir o parágrafo 40 do Artigo 87 das Disposições Transitórias, da Nova LDB que diz: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996).

Os anos 1990, quando se deu a promulgação da LDB 9394/96, também se fez marcar pelo avanço de perspectivas de valorização dos saberes docentes, principalmente pela influência de estudos realizados na Europa e na América do Norte, com foco tanto na

profissionalização da docência quanto nos diversos entendimentos possíveis acerca da aquisição e da produção de saberes por parte dos professores (CASTRO; AMORIM, 2015). Aprofundaram-se as diferentes propostas para a formação de professores, com o objetivo de elevar os níveis de qualidade da educação.

Nesse sentido, vê-se que paulatinamente se introduziram novos modelos de formação para o ensino superior: cursos sequenciais, educação à distância e outros programas de cunho acadêmico científico (MEDEIROS; BEZERRA, 2016). O Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Ensino Fundamental, instituiu os chamados “Referenciais para a Formação de Professores” com o objetivo explícito de propor e implementar mudanças nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores no país (BRASIL, 1999).

Segundo Almeida (2016, p. 21) “a formação de professores é um elemento operacionalizador no processo ensino-aprendizagem que possibilita e limita o modelo formativo auxiliar na construção de saberes docentes”. Com advento das tecnologias inovadoras as exigências e necessidades de atualização se tornaram mais indispensáveis à formação profissional precisa ser contínua, dinâmica e deve atender as demandas da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, estudos são desenvolvidos que, levando em conta a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, procura resgatar o papel do professor, dando destaque à importância de se pensar a formação desse profissional sob uma perspectiva que ultrapasse a acadêmica, englobando o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (CORREIA, 2008). Desse modo faz-se necessário uma reflexão sobre a formação docente que iremos explicitar e detalhar no próximo ponto a seguir.

1.1 FORMAÇÃO DOCENTE: a docência na contemporaneidade

No Brasil, a partir dos anos 1990 que se inicia a busca por novos enfoques e paradigmas visando entender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/ aprendido, pois havia a constatação cruel de que estavam sendo formadas visões anacrônicas do processo, que repassam a ideia de que a formação do professor acaba quando o mesmo se gradua.

Para atuar na educação básica, a formação de docentes far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, é oferecida em nível médio, na

modalidade Normal (BRASIL, 1996). Assim sendo, as Diretrizes Curriculares de Formação de Professores da Educação Básica, que assim preceituam em seu Art. 1º (BRASIL, 2002, p. 01):

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, 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.

De acordo com Vieira (2015, p. 14) “a formação não é só o domínio das disciplinas, tampouco se baseia apenas nas características pessoais do professor”, emerge como processo que estimula a luta pelas melhorias sociais, trabalhistas e, ainda, constitui ação promotora de análises docentes relacionadas à prática e às relações de trabalho no âmbito da profissão. É notório o incentivo às reflexões da formação docente em nosso país a fim de que se possa vislumbrar uma educação de qualidade. “Uma educação que atenda de forma efetiva as necessidades desta nova sociedade” (ALMEIDA, 2016, p. 14).

A formação do professor, enquanto profissional da educação, assim como, os demais profissionais é um processo de toda vida, visto que, enquanto seres humanos temos a possibilidade de aprender e, portanto, “nos humanizarmos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações” (BELTRAO, FORSBURG, et al., 2018, p. 266). Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação e quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, “exige uma formalização e uma sistematização adequadas” (TARDIF, 2010, p. 35).

Nisso seguimos com a necessidade de se promover uma articulação entre os conhecimentos produzidos pelas instituições formadoras e os saberes desenvolvidos pelos próprios docentes em suas práticas diárias. Faz-se necessária a articulação dos saberes dos professores com as políticas de formação devendo ser considerada a existência da pluralidade de saberes que constitui esses professores, que não se resumem apenas nos saberes vindos da formação inicial, mas que se estende nos saberes disciplinares, nos saberes curriculares e experienciais (TARDIF, 2007).

Compreende-se que “o desenvolvimento humano acontece no processo de aprendizagem e vice-versa, logo a formação do professor, também é um processo de

desenvolvimento humano e, portanto, profissional” (BELTRAO, FORSBERG, et al., 2018, p. 267). Em meio a isso o exercício da docência nunca é estático, e sim permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte, são novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações (MAGALHAES; BRANDT, 2018, p.124).

A formação de professores deve dar condições para que o docente também esteja preparado para enfrentar os desafios no contexto educacional. Consoante Pimenta (1995, p.14), a formação do docente não se esgota nos cursos de formação, pois um curso não é a práxis do futuro professor, ou seja, “um curso não é a prática docente, mas é a teoria sobre a prática docente e será mais formador à medida que as disciplinas todas tiverem como ponto de partida a realidade”.

Devido a esses novos papéis que a escola vem desempenhando na sociedade, o professor passa a ser responsável por orientar as atitudes e mudanças de pensamento do aluno. Portanto, pressupõe-se que ele deve estar preparado e adequado para os desafios e para as inovações que se apresentam. (MENEZES, 1997). Faz-se necessário e indispensável repensar a formação de professores, “partindo do próprio conceito de formação que envolve relações humanas numa dimensão individual de valores e subjetividades, para além de uma dimensão técnica da sua constituição profissional” (TEDESCO, 2015, p. 28).

A prática docente “não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos” (TARDIF, 2010, p.37), que se apresentam como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Na formação do docente, tanto inicial como continuada, é preciso segundo Tardif (2012) que fique explícito, quanto à prática educativa e o ensino, que são formas de agir plurais que mobilizam diversos tipos de ação aos quais estão ligados saberes específicos. Resulta desse postulado que o ‘saber-educar’ e o ‘saber-ensinar’ também são saberes plurais nos quais estão presentes diversos saberes e diversas competências:

[...] a natureza do saber dos professores deve ser compreendida em relação direta com as condições e condicionantes que estruturam a prática educativa: o ‘saber ensinar’ não define tanto uma competência cognitiva, lógica ou científica, mas uma competência prática ou pragmática (TARDIF, 2002, p. 153).

A prática docente incorpora saberes que são produzidos pelas ciências da educação saberes pedagógicos e ainda saber e sociais definidos e selecionados pela instituição universitária “estes saberes integram-se igualmente a prática docente através da formação inicial e continuada dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade” (TARDIF, 2010, p. 38).

Os saberes disciplinares são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sobre a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos, sendo transmitidos nos cursos e departamentos universitários independente da Faculdade de educação e dos cursos de formação de professores.

Os professores devem também apropriar-se de saberes, que podemos chamar de curriculares, estes saberes “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos e formação da cultura erudita” (TARDIF, 2010, p. 38). O exposto até aqui ressalta que a formação de professores deve dar condições para que o docente esteja preparado para enfrentar os desafios no contexto educacional, no ponto a seguir trataremos da formação docente inicial.

1.1.1 Formação docente inicial: um professor se constrói...

Imbernón (1998, p. 51) afirma que “a formação inicial de professor deve adotar de uma embalagem sólida no âmbito cultural psicopedagógico e pessoal” havendo de capacitar o futuro professor para assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando com flexibilidade e rigorosidade necessária, apoiando suas ações e uma fundamentação válida.

Para Saviani (2009) configuraram-se dois modelos de formação de professores: um modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, na qual a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar. O outro modelo pedagógico-didático contrapõe-se ao anterior, por considerar que “a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático, ou seja, o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático” (op. cit., p. 148-149). A universidade está entre a luta de dois modelos diferentes de formação, de um lado está o modelo para o qual a formação de

professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar.

A Resolução nº 02/CNE/2015, em seu Art. 10, define que “a formação inicial se destina àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação” (BRASIL, 2015b). E, conforme preconizado no Art. 9º são considerados, com relação ao nível superior de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, os “cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura” (op. cit., 2015b). Nessas diretrizes são abordados aspectos que elucidam a base comum curricular de formação, que deve ser contemplada pelas diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam cursos de licenciatura, perpassando pelos conhecimentos, saberes e habilidades que os egressos dos cursos de graduação deverão possuir e, portanto, o repertório desses elementos educacionais que deverá ser construído na formação inicial do futuro.

A formação deve ser orientada para uma aprendizagem por “problemas para que os estudantes possam se confrontar com a experiência da sala de aula” e trabalhar a partir de suas observações, surpresas, sucessos e fracassos, medos e alegrias, bem como de suas dificuldades para controlar os processos de aprendizagem e as dinâmicas de grupos ou os comportamentos de alguns alunos (PERRENOUD, 2002, p. 22). Nesse sentido, a formação é uma só, “teoria e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade” ela acontece em toda parte, nas aulas e nos seminários, em campo e nos dispositivos de Formação que levam os diversos tipos de formadores a trabalharem juntos (op.cit., 2002, p. 23).

A formação inicial emerge, simultaneamente, como “uma necessidade intrínseca dos sistemas de ensino e um direito de todos os professores” uma condição suficiente para garantir o desenvolvimento profissional dos docentes (ARAÚJO; SILVA, 2015, p. 59). Entende-se que o tipo de formação que o professor recebe, poderá vir a refletir de modo direto em suas ações pedagógicas, em sua forma de planejar e intervir no cotidiano escolar e, por consequência, na formação que será propiciada aos alunos (CORREIA, 2008).

Os conhecimentos adquiridos pelo professor em seu curso de formação inicial servem de base para iniciar o exercício do magistério, porém nem sempre o tem encorajado assumir seu papel de intelectual transformador (GIROUX, 1997). A despeito disso, autor Giesta (2005, p. 21) assinalava que:

O educador na sua formação inicial constrói sua maneira de promover a produção de saberes integrada a sua formação profissional, tomando a decisão de tornar-se alguém que optar por aperfeiçoar constantemente seu saber e seu fazer ou seguir a tradição de ater-se ao livro didático e a exercícios escolares desvinculados de intenções educativas que extrapolem os muros escolares.

Dentre vários desafios da formação docente, destaca-se o de formar profissionais que atendam a uma multiplicidade de demandas emergentes no contexto educacional, especialmente no que diz respeito à escola enquanto locus de atuação. Nesse contexto, impõe-se às instituições formadoras, a partir dos núcleos docentes estruturantes dos cursos de licenciatura, a necessidade de se repensar a formação inicial de professores, agora orientada por novos marcos e critérios (LEITE; RIBEIRO; ULIANA, 2018). Mais adiante, voltaremos a nossa atenção para a formação continuada, levando em consideração que seja indispensável pra que os docentes ampliem suas leituras de mundo, suas práticas pedagógicas e sua concepção sobre o ambiente escolar.

1.1.2 Formação docente continuada: a experiência se faz presente

Foi especificamente na década de 1990 que a formação continuada passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor (ARAUJO; SILVA, 2015). No Brasil, a formação continuada de professores possui uma trajetória histórica e sócioepistemológica marcados por diferentes tendências que emergiram de diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira.

No Brasil, a formação continuada de professores vem sendo muito discutida como uma das possibilidades de acesso à melhoria da qualidade do ensino. O motivo pelo interesse e preocupação pela formação ocorre principalmente pelo fato de, nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro ter sofrido uma grande expansão, apoiada pela obrigatoriedade de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), traz a preocupação com a formação contínua dos professores. No inciso III do Art. 63, diz que os institutos superiores de educação manterão “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, regulamentados pelo Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999, em que no Art. 2º os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos requisitos: “Inciso IV – articulação

entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada” (BELTRAO, FORSBERG, et. al,2018, p. 270)

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoia-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que “a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe” (BRASIL, 1999, p. 70).

A necessidade da formação continuada surge em virtude da escola estar desempenhando vários e novos papéis na sociedade atual o professor tem um papel central, ele é um dos responsáveis pela mudança de atitude e de pensamento dos alunos tendo que estar preparado para os novos e crescentes desafios dessa geração que nunca esteve tão em contato com novas tecnologias e fontes de acesso ao conhecimento. Uma condição para o aperfeiçoamento da educação escolarizada pode estar “na compreensão de que a formação continuada do profissional docente se dá no encadeamento de ação e avaliação do ensinar e do aprender” (GIESTA, 2005, p. 17).

Segundo Ansiliero e Rosa (2014), a formação continuada de professores tornou-se importante instrumento para propiciar adequação às reformas curriculares e fornecer subsídios às novas demandas exigidas. O trabalho do professor vai muito além de ministrar aulas, para que sua atuação tenha mais qualidade, o professor precisa, além de uma excelente formação inicial, qualificar-se permanentemente e ter tempo para melhor preparo de suas atividades em sala de aula e troca de experiências com os colegas de escola e rede de ensino (CABRAL, 2015).

A formação continuada é entendida como a formação docente que ocorre no decorrer de toda a vida profissional do professor, para que esse profissional tenha um olhar crítico e reflexivo de suas práticas. Imbernón (2010, p. 96) contribui para essa afirmação ao pontuar que “a formação continuada deve levar em conta que, mais do que atualizar o professor e ensiná-lo, cria as condições, elabora e propicia ambientes para que os docentes aprendam”, devendo ser um espaço de reflexões significativas àqueles que nele estão.

Requer a constante reflexão do sujeito professor sobre sua ação docente, levando-o a compreender as teorias que embasam sua prática profissional. O entendimento é que “a formação proporciona ao professor a revisitação de seus conhecimentos, habilidades e atitudes para perceber as necessidades ou não de redirecionamento da prática docente”

(VIEIRA, 2015, p. 14). Assim sendo, pode constituir “um processo de revisitação das atividades profissionais do professor ao construir novas estratégias” que, de fato, contribuam para o desenvolvimento de um projeto formativo que permita ao professor o desenvolvimento de atitudes de apreensão e de elaboração para ser criativo, dialogando com a realidade dos alunos e da escola (op. cit., 2015, p. 15).

Imbernón (1998, p. 69) afirma que a formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita:

avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver as habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social.

A formação continuada baseia-se em “um processo sucessivo do desenvolvimento profissional do professor formador perante uma interligação entre sua formação inicial”, correspondente a sua vivência de aprendizagem nas instituições formadoras e a continuada, que se configura como processo durante o exercício da profissão (PIMENTA, 1995, p.23).

Em Freire (1996, p. 39), a formação continuada tem como objetivo incentivar a apropriação dos seus saberes rumo a uma autonomia que o leve de fato a uma prática crítico-reflexiva. Sobre isso afirma que:

na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo.

A formação continuada tem sido analisada na busca da transformação dos atores em sala de aula ganhando cada vez mais em evidência no âmbito da pesquisa educacional acadêmica (SOUZA, 2007). A maioria dos estudos sobre formação contínua passou de uma fase descritiva para outra mais experimental em decorrência da difusão dos cursos de formação e do interesse político sobre o tema (IMBERNÓN, 2010).

Desta forma, a formação continuada compreende um conjunto de formas de interação e de cooperação possíveis entre pesquisadores, formadores e professores, suscetíveis de favorecer a pesquisa-ação a prática reflexiva e a profissionalização interativa, de estimular a

sinergia das competências profissionais de todos, permitindo identificar novos questionamentos que prepararão as reformas seguintes (THURLER, 2002).

Diante das exigências as atuais modalidades pelas quais os sistemas escolares organizam a formação continuada dos professores mostram-se bastante e ineficazes. Ainda que sejam complementados por algum tipo de acompanhamento, ainda que estejam inseridos em um projeto de formação coletiva no âmbito de um estabelecimento escolar ou de uma rede ampliada esses dispositivos atuais restringem-se, algumas sessões de Formação, concentradas em três ou quatro dias, ou seis a oito jornadas parciais durante o ano escolar e visão, quase que exclusivamente, a adoção por parte dos professores de “modelos didáticos e pedagógicos pontuais e precisos que, ou não correspondem às suas prioridades, ou exigiriam um esforço, sustentando para evitar a mera colagem sobre práticas pré-existentes” (THURLER, 2002, p.91).

De acordo com Candau (1983) os cursos de formação continuada de professores devem reconhecer a necessidade de um profissional que se envolva com o cotidiano da escola e que intervir na construção dos processos que se desenvolvem nas instituições escolares. No entanto, as concepções atuais do desenvolvimento profissional não permitem aos professores construir as novas competências que se exigem deles, “ao contrário disso, sentem-se invadidos por inúmeras reciclagens que lhes são impostas e na maior parte do tempo incapazes de transpor as novas exigências as suas práticas” (THURLER, 2002, p.108).

A maior parte dos professores trabalha em escolas onde a falta de colaboração e de projeto não permitem definir uma demanda comum bastante concreta e precisa (THURLER, 2002). Por conseguinte, o papel do professor está vinculado às complexidades, sendo necessária sua capacitação contínua, tanto na área acadêmica como pedagógica. Trataremos a seguir a figura do professor como profissional detentor de conhecimento, preocupado com o seu papel na sociedade e transformador do cenário educacional.

1.2 O PROFESSOR COMO SUJEITO DE SABER

A sociedade contemporânea já produziu a ideia do professor sacerdote, colocando a sua tarefa em nível de missão, semelhante ao trabalho dos religiosos. A mistificação do professor foi produto social e interferiu no seu modo de ser e de agir. Posteriormente “a ideia do professor como profissional liberal, privilegiando o seu saber específico e atribuindo de uma independência que, na prática, talvez nunca tivesse existido” (CUNHA, 1989, p. 26).

A profissão docente foi ao longo do tempo “tornando-se mais complexa, dado o contexto social, econômico e político transformados vertiginosamente pelo desenvolvimento científico e tecnológico, assim como pelo processo de urbanização” (GIESTA, 2005, p. 17). A formação docente é, reconhecidamente, uma ação complexa, sobretudo quando se reflete a respeito do papel do professor, bem como sobre sua função social. Sempre houve mudanças na sociedade que demandaram reorientações na formação de professores. Tal ideia alberga o fato de que o professor tem que aprender a se reinventar e a lidar com as novas demandas, muitas vezes ainda desconhecidas e, portanto, desafiadoras (IMBERNÓN, 2009).

É preciso que o professor tenha consciência do seu papel social para que possa ajudar o aluno a compreender a sociedade em que está inserido e a complexidade do conhecimento que se pretende adquirir, e tanto sua formação inicial quanto a continuada é imprescindível para fomentar qualidade a práxis educativa e conforme Tardif (2002, p. 48):

o que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela válidos [...]. Os saberes adquiridos da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira.

Entende-se que o trabalho do professor exige que a ênfase se estenda à promoção da autoformação contínua, por meio de um processo participativo onde o saber da experiência seja valorizado e em que a prática pedagógica seja vista como o centro da produção do saber. Assim, a formação inicial ou continuada do professor “deve prepará-lo para atuar na docência e compreender sua prática pedagógica como um processo de aprimoramento contínuo” (CORREIA, 2008, p.15).

A realidade atual requer um profissional da educação reflexivo que age direcionado por uma consideração séria e cuidadosa a respeito daquilo que acredita e pratica, analisando o que justifica as causas e as consequências de propostas teóricas ou experiências realizadas (GIESTA, 2005). Tal ideia é compartilhada por Perrenoud (2002, p. 89) ao expor que o fato é:

[...] as reformas atuais confrontam os professores com dois desafios de envergadura: reinventar sua escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão. Isso significa que eles precisarão não apenas por em questão e reinventar práticas pedagógicas, como também reinventar as suas relações profissionais com os colegas e a organização do trabalho no interior de sua escola.

A educação é prática social que ocorre nas diversas instâncias da sociedade, tendo como objetivo “a humanização dos homens, isto é, fazer dos seres humanos participantes dos frutos e da construção da civilização, os progressos da civilização, resultado do trabalho dos homens” (PIMENTA, 2010, p. 83-84). Nesse contexto, o professor deve assumir o papel de facilitador e mediador do conhecimento, um participante ativo da aprendizagem dos alunos, proporcionando uma aprendizagem em que o aluno seja sujeito do processo de ensino-aprendizagem.

Antunes et al. (2016, p.22) “A figura do professor está diretamente ligada à aprendizagem do aluno, ao desenvolvimento e melhor preparo para o aprimoramento de suas práticas”. No entorno da educação básica brasileira, como reza a LDB nº 9.394/96, em seu art. 62 (BRASIL, 1996, p. 18):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, é oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A figura do professor está diretamente ligada à aprendizagem do aluno, ao desenvolvimento da escola e aos índices escolares. Isso resulta na oferta de muitos cursos que abordem sua profissão e a formação continuada, na perspectiva atual, representa um processo formativo organizado e sistemático, pautado na ação reflexão ação e que contribui para os desenvolvimentos pessoal, profissional e institucional. Colaborando com esse pensar Candau (1997, p. 64) ressalta:

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento.

A educação de professores que temos tido, assim como a educação em geral, tem sido muito mais “a que procura internalizar o saber do que conscientizar o homem, sujeito do conhecimento, no qual o indivíduo absorve o social sem reflexão crítica” (CUNHA, 1989, p.28). Nesse sentido Tardif (2010, p. 243) pontua:

Ainda hoje os professores se encontram em último lugar na longa sequência dos mecanismos de decisão e das estruturas de poder que regem a vida

escolar seu poder não somente na vida dos estabelecimentos escolares mas na organização e no desenvolvimento do seu próprio trabalho é realmente muito reduzido.

O professor é “ser da práxis na sua atividade, ele traduz a unidade ou confronto, teoria e prática. Sua formação escolar e seus valores adquiridos na vida o seu compromisso, enfim, com sua práxis utilitária ou criadora” (PIMENTA, 2006, p. 69). É um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógica-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade (PIMENTA; LIMA, 2012).

Os professores devem ser vistos como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos no seu ofício ao seu trabalho. “Os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (TARDIF, 2010, p. 228). Esses saberes são adquiridos em parte na formação inicial e sobre esse tema Giesta (2005, p.21) ressalta:

a universidade deveria propiciar a troca de experiências entre educadores, a reflexão entre a escola e o trabalho docente como também o retorno para esta instituição nas investigações que realizam, a fim de criar um ambiente de verdadeira efervescência intelectual, que incentivasse a crítica e o enriquecimento de trabalhos, pesquisas e práticas pedagógicas.

Um professor é, antes de tudo, “alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros pontos” (TARDIF, 2010, p. 31). Conforme Tardif (2010), os professores ocupam na escola uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares, pois em seu trabalho cotidiano com os alunos são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. É sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola.

O conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto da vida da escola ele provém, também, de outros hábitos e, muitas vezes, exclui de sua prática elementos que pertencem ao domínio escolar. Conforme Pimenta (2006, p.83), “a atividade docente é sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) e é intencional, não-casuística”. A atividade docente é

práxis. Nesse sentido é muito importante reconhecer que o professor é o sujeito de sua aprendizagem, pois é quem realiza a ação e reflexão do seu fazer. Freire (1996, p. 22-23) pontua que:

É dispensável que o professor, desde o princípio de sua formação, assumo-se como sujeito da produção do seu saber. Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começa por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considera o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos e conteúdos acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e dividir o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto do meu ato formador.

A prática reflexiva desenvolvida desde a formação inicial pode criar nos docentes um olhar mais dirigido para as possibilidades de facilitar a aprendizagem de seus alunos, minimizando autodefesas como principal argumento na justificativa do “insucesso nas práticas educativas evitando ações pedagógicas inadequadas nas escolas como rotinas e improvisações baseadas nas tradições” (GIESTA, 2005, p. 25).

A prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende em grande parte de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática. Assim sendo, os próprios professores no exercício de suas funções na prática de sua profissão desenvolvem saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes “brotam da experiência e são por ela validados eles incorporaram-se a experiência individual e coletiva sobre a forma de hábitos e de habilidades de saber fazer e de saber ser” (TARDIF, 2010, p. 39).

É pertinente considerar o que Nóvoa (1988) discorre ao implicar o professor como adulto que aprende, um adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional “[...] mais importante do que pensar em formar esse adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva” (NÓVOA; FINGER, 1988, p.128). Com isso, é acertado dizer, que o professor aprende de forma contínua e seu conhecimento se renova dia após dia, através de suas vivências em sala de aula.

No capítulo seguinte iremos elencar os programas do governo voltados à alfabetização da criança com a finalidade de percorrer os caminhos traçados até a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa- PNAIC.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EM EVIDÊNCIA O PACTO NACIONAL PELA ALFAETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

"Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende. " (Leonardo da Vinci).

Ao elaborarmos esse capítulo nos propusemos a pontuar os programas do governo voltados para a melhoria da qualidade na alfabetização da criança, com a finalidade de percorrer os caminhos traçados até a formulação do PNAIC, em seguida abordaremos com maior ênfase o PNAIC e todo seu funcionamento. Os programas governamentais apresentados adiante serão: PCN em Ação; Programa Gestão da Aprendizagem Escolar-GESTAR; Programa de Formação de Professores Alfabetizadores-PROFA; Programa de Apoio a Leitura e a Escrita-PRALER; Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem-PRÓ-LETRAMENTO.

2.1 PROGRAMAS EDUCACIONAIS VOLTADOS À ALFABETIZAÇÃO

O primeiro programa educacional a ser detalhado será o PCN em Ação, lançado pelo Governo Federal em 1999 para ser realizado em um contexto de formação de profissionais de educação, propiciando o estabelecimento de vínculos com as práticas locais. A responsabilidade de executar o projeto pertencia às secretarias estaduais e municipais, ficando sob a indicação de coordenadores-gerais e de grupos. Dentre suas finalidades destacavam-se:

Organização dos grupos de estudo, preparação de local e de recursos materiais para o desenvolvimento dos trabalhos, formulação de cronograma local de desenvolvimento das ações, de forma a possibilitar que professores e especialistas em educação tenham condições de participar, reprodução e distribuição do material e avaliação e acompanhamento da ação (BRASIL, 1999).

O programa PCN em Ação foi anunciado pelo ministro da Educação, na época, Paulo Renato Souza, no intuito de apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação. Seu público-alvo foram os professores que atuaram no Ensino Fundamental (1º ao 6º ano e o 9º ano), na Educação Indígena, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos, como também especialistas em educação, tais como: diretores de escola, assistentes de direção, coordenadores pedagógicos ou de área, supervisores de ensino, técnicos das equipes pedagógicas das secretarias, entre outros. O programa também incluía professores que atuavam em classes de alunos portadores de necessidades especiais, em função de deficiência auditiva, visual, física ou mental (BRASIL, 1999, p. 9). Quanto ao formato de organização e material do PCN em Ação, destacam-se:

Os módulos de estudo compostos por atividades diferenciadas que procuravam levar à reflexão sobre as experiências que vinham sendo desenvolvidas nas escolas e acrescentar elementos que podiam aprimorá-las. Para tanto, utilizava textos, filmes, programas em vídeos que podem, além de ampliar o universo de conhecimento dos participantes, ajudava a elaborar propostas de trabalho com os colegas de grupo e realizá-las com seus alunos (BRASIL, 1999, p. 3).

O programa foi dividido em sequências de atividades, no total de oito, com tempo de duração previsto para quatro horas cada uma, totalizando trinta e duas horas de trabalho com os professores. Planejado para ser realizado em um contexto de formação de profissionais de educação, propiciava o estabelecimento de vínculos com as práticas locais e tinha como finalidades:

Apresentar alternativas de estudo dos Referenciais Curriculares a grupos de professores e a especialistas em educação, de modo que possam servir de instrumentos para o desenvolvimento profissional desses educadores. • Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (Educação Infantil e Ensino Fundamental) elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, norteadoras do trabalho das escolas. • Contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica. • Criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudar e trocar experiências e o trabalho coletivo nas escolas. • Identificar as ideias nucleares presentes nos Referenciais Curriculares e fazer as adaptações locais necessárias, atendendo às demandas identificadas no âmbito do estado/município ou da própria escola. • Potencializar o uso de materiais produzidos pelo MEC. • Incentivar o uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores (BRASIL, 1999, p. 8).

Dando continuidade aos programas, em 2000 o governo federal lançou o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR. O Programa GESTAR I orientou-se pelo que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei Federal nº 9.394), inspirada na Constituição de 1988, sobre os fins da educação: o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho. Assim, os professores eram estimulados a refletirem sobre o que é aprender e ensinar, à definição de objetivos, conteúdos, modos de avaliação e orientações didáticas e aos indicadores de conteúdo e às orientações didáticas para as áreas de Língua Portuguesa e de Matemática. De acordo com os documentos oficiais (BRASIL, 2007, p. 10), o programa compreendia:

O desenvolvimento de um curso de Formação Continuada em Serviço a ser desenvolvido ao longo de quatro semestres/módulos; Ênfase na importância da Avaliação Diagnóstica dos Alunos, cujos professores participaram do curso de formação, com base nos descritores de Língua Portuguesa e de Matemática incluída nos anexos; A organização de atividades de autoavaliação para os professores visando ao mapeamento do seu desenvolvimento profissional; A organização de um acervo de aulas de Língua Portuguesa e de Matemática, como recurso de apoio à aprendizagem dos alunos.

Segundo o Guia Geral (2007) de apresentação do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR I), a orientação para a escola e para o aluno constituiu a marca específica do GESTAR I, sendo mais do que um curso de formação continuada, por incluir outras ações articuladas de intervenção na prática cotidiana do cursista.

Com o foco na escola e no aluno, o curso de Formação Continuada em Serviço abordava prioritariamente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, no currículo da 1º ao 4º anos ou do 2º ao 5º anos do Ensino Fundamental, visando não apenas à construção de conteúdos, mas também ao desenvolvimento da linguagem escrita e da linguagem matemática, que se prestam “à necessidade de trabalhar com o pensamento lógico, as relações simbólicas, as representações, as expressões, a interpretação e a construção de sentidos” (BRASIL, 2007, p. 09). O objetivo geral do GESTAR I era o de provocar transformações:

Nas práticas de aprendizagem dos alunos, para que construam conhecimentos e desenvolvam capacidades de uso da língua e da matemática, adquirindo ferramentas para: elaborar formas de pensar; analisar e criticar informações, fatos e situações; relacionar-se com outras pessoas; julgar e atuar com autonomia nos âmbitos político, econômico e social de

seu contexto de vida. Na qualidade do ensino, tornando os professores competentes e autônomos para: imprimir ao seu trabalho as diretrizes curriculares de seu Estado e Município, incorporando as diretrizes curriculares nacionais e adequando-as às condições locais; desencadear e conduzir um processo de ensino que pressuponha a concepção de aprendizagem expressa no parágrafo precedente. Na ação pedagógica da direção e do corpo docente, favorecendo a construção coletiva e compartilhada de uma visão fundamentada do processo de ensino e aprendizagem que resulte em benefícios para a implementação, o acompanhamento e a avaliação; Na reflexão sobre as representações acerca do magistério, do seu papel social e das competências que dele são exigidas (BRASIL, 2007, p. 10).

Nesse contexto, o GESTAR I tinha a finalidade de contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica. A população-alvo do GESTAR I era constituída por escolas públicas do Ensino Fundamental, sendo desenvolvido na modalidade de educação a distância, com momentos presenciais voltados para o acompanhamento da prática e o apoio à aprendizagem dos professores cursistas. Assim, todos os esforços convergiam para um importante alvo, a qualidade da aprendizagem nas quatro primeiras séries da fase de escolarização (2º ao 5º ano do Ensino Fundamental), quando os alunos adquirem importantes ferramentas para a elaboração das formas do pensamento.

Como pressupõe o Guia Geral (BRASIL, 2007) a intenção do programa foi a de provocar transformações na qualidade de ensino, na prática do processo de ensino e aprendizagem com o propósito de dar maiores condições às crianças para a aquisição, o desenvolvimento e o domínio de sistemas de representação da linguagem escrita e da matemática e dos conteúdos que as duas linguagens veiculam.

Concomitante ao GESTAR I foi também implantado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA lançado em 2001 foi realizado através de parceria, por meio de um Termo de Cooperação Técnica, entre o MEC e as secretarias de educação, universidades, escolas de Magistério ou organizações não governamentais.

O PROFA foi um curso anual de formação destinado especialmente a professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto crianças como jovens e adultos. Embora seja destinado em especial a professores que alfabetizam, este foi aberto a outros profissionais da educação com pretensão de aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem no período de alfabetização, com vistas à “[...] necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem

sendo construído nos últimos vinte anos, a muitas mãos e em diferentes países e que representou uma mudança de paradigma na alfabetização” (BRASIL, 2001, p.5).

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores– (PROFA) foi uma iniciativa do Ministério da Educação, que pretendia contribuir para a superação da formação inadequada dos professores e seus formadores e à falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às desses dois problemas, no intuito de favorecer a socialização do conhecimento didático disponível sobre a alfabetização e, ao mesmo tempo, reafirmar a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores necessidades de aprendizagem dos alunos através de situações didáticas e materiais adequados. O objetivo do programa pautou-se em:

[...] desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Por intermédio deste projeto serão oferecidos meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza. Que condições são essas? Um grupo de formação permanente, um modelo de trabalho pautado no respeito aos saberes do grupo e em metodologias de resolução de problemas, materiais escritos e videográficos especialmente preparados para o curso e uma programação de conteúdos que privilegia aqueles que são nucleares na formação dos alfabetizadores (BRASIL, 2001, p. 5).

O Curso de Formação do PROFA foi organizado em três módulos compostos por Unidades. A quantidade de Unidades em cada Módulo variava, porém a última delas era sempre destinada à avaliação individual dos professores. Quanto ao formato do programa, era organizado em módulos, sendo que o módulo 1 tratava de conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização, com a finalidade de demonstrar que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita é resultado de um processo de construção conceitual que se dá pela reflexão do aprendiz sobre as características e o funcionamento da escrita. O módulo 2 tratou de situações didáticas de alfabetização, com o objetivo de demonstrar que a alfabetização era parte de um processo mais amplo de aprendizagem de diferentes usos da linguagem escrita, em situações de leitura e produção de texto. O módulo 3 também tinha como foco as situações didáticas, no qual apresentava e discutia outros conteúdos de língua portuguesa que faziam sentido no período de alfabetização.

Cada módulo tratava, então, de assuntos específicos, mas que tinham relação entre si. Para cada um deles era definido um conjunto de competências que devem ser desenvolvidas pelos professores ao longo do Curso, denominadas Expectativas de Aprendizagem. Os

módulos foram acompanhados por um conjunto de programas de vídeo que documentam atividades de leitura e escrita, principalmente de alfabetização. As classes em que essas atividades foram gravadas estavam sob a responsabilidade de professoras de escolas públicas, que foram convidadas a participar desse projeto por conta do interesse e da disponibilidade que demonstraram em entender melhor como os alunos aprendem a ler e a escrever e, conseqüentemente, como ensiná-los para que todos possam ter avanços e sucesso em suas aprendizagens (BRASIL, 2001).

O formador deste Programa tinha como incumbências contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores e, ao fazê-lo, estaria inevitavelmente contribuindo para o seu próprio desenvolvimento: tal como o professor, o formador também aprende ensinando. E em momento algum se pode perder de vista que a razão de ser do desenvolvimento profissional dos educadores é a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos.

A proposta consistia em realizar encontros semanais de três horas de duração e uma hora de trabalho pessoal, durante 40 semanas. Ao término do curso, os participantes com frequência adequada e que tiverem realizado todas as tarefas propostas receberão um certificado emitido pela instituição que desenvolveu o programa em parceria com o MEC (BRASIL, 2001).

Para o trabalho de formação proposto, o programa apoiou-se em dois tipos de material: os textos escritos destinados aos professores cursistas e aos formadores e programas de vídeo especialmente produzidos para uso no curso, organizados em kits e entregues à instituição parceira, para posterior distribuição aos professores formadores e cursistas, como pressupõe o documento de apresentação do PROFA (BRASIL, 2001). Enquanto formação continuada o curso trouxe a possibilidade de não só discutir teorias, mas orientar a prática, desenvolvê-la e avaliá-la, levando em consideração os limites formativos dos professores, as condições de trabalho e a aprendizagem dos alunos.

No ano de 2003 foi lançado o Programa de Apoio a Leitura e Escrita – (PRALER) uma iniciativa do Ministério da Educação-MEC, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF), Departamento de Políticas Educacionais (DPE) e Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), tinha como objetivo oferecer um curso de formação continuada para professores das séries iniciais complementar às ações já em desenvolvimento pelas secretarias de educação.

A finalidade do programa era dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna. O foco era o investimento no processo de

alfabetização no início da escolarização e oferecia formação continuada aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, com vistas a dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna (BRASIL, 2004).

O programa buscava resgatar e valorizar as experiências e os saberes do professor, assim como promover a reflexão sobre a ação educativa, de forma que ele seja sujeito do processo educacional sob sua responsabilidade. Sendo assim, os materiais e procedimentos colocados à disposição não constituem um “pacote inflexível” e valorizavam a autonomia do professor. Para isso, o programa oferecia oportunidade de:

Valorizar as experiências anteriores, as concepções dos professores sobre os processos de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas; Propiciar fundamentação teórica, comparação da prática com novas experiências propostas e reflexão sobre essas experiências; Dispor de critérios para a elaboração de novas formas de diagnóstico do aluno, com o propósito de identificar o tipo e a intensidade de apoio de que ele necessita para progredir; reorientar; Reordenar as práticas, bem como a escolha e seleção de estratégias de ensino (BRASIL, 2004, p. 5).

O papel do professor era percebido no programa, não como um mero repassador de técnicas, mas o de interlocutor privilegiado. Como interlocutor, a partir da interação com o aluno, o professor deverá ser capaz de: elaborar o diagnóstico do seu desempenho; determinar diretrizes pedagógicas apropriadas; criar situações favoráveis à reflexão sobre a linguagem e o mundo social; favorecer o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos criando redes de aprendizagem.

A proposta pedagógica do PRALER privilegiava o desenvolvimento da consciência fonológica do sistema da língua (a correspondência fonema-grafema) e a construção de procedimentos mais amplos de leitura, a partir do convívio intenso dos alunos com textos de diversos gêneros. O programa PRALER era organizado na modalidade de ensino semipresencial, mesclando atividades de estudo individual, apoiado pelos Cadernos de Teoria e Prática, e reuniões semanais ou quinzenais chamadas de “Sessões Presenciais Coletivas”. A formação continuada em serviço era desenvolvida ao longo de um ano, através de estudos individuais, oficinas coletivas e acompanhamento pedagógico e tinha como público a participação de vários formadores de outras localidades que compartilhavam experiências.

A formação de professores desenvolvida foi na modalidade de ensino semipresencial, e na perspectiva da formação contínua em serviço, o que possibilitava ao cursista conciliar os estudos com o trabalho. Mesclava atividades de estudo individual, apoiadas por cadernos de estudo e reuniões quinzenais (Sessões Presenciais Coletivas). Havia a produção de materiais

impressos, orientados para alcançar os objetivos de aprendizagem do programa. Os materiais impressos eram os guias, manuais e cadernos de teoria e prática que incluem métodos e técnicas especiais de instruções, redação e comunicação, bem como sistemas estratégicos essenciais de apoio à aprendizagem do cursista.

O PRALER procurava garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem por meio de três ações sistêmicas e estratégicas de estudos individuais a distância e atividades presenciais, individuais ou coletivas, coordenadas pelo Formador:

1ª Ação - Formação continuada do Formador e do Professor cursista
 Atividades de Formação continuada do Formador; Atividades individuais a distância para o Professor Cursista; Sessões Presenciais Coletivas; Plantão pedagógico e Acompanhamento pedagógico (observação da prática pedagógica). 2ª Ação - Sistema de Avaliação do Programa Avaliação do desempenho escolar dos alunos; Avaliação do desempenho dos professores; Avaliação institucional do programa. 3ª Ação - Atividades de Apoio à Aprendizagem dos Alunos Agora, vamos ao detalhamento de cada ação e suas respectivas atividades. A sua formação se dá nas modalidades presencial e a distância (BRASIL, 2004, p. 7-8).

Já em 2005, o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino fundamental-Alfabetização e Linguagem-PRÓ-LETRAMENTO foi criado com a intenção de elevar os índices nas avaliações nacionais, devido o baixo índice dos alunos nas provas nacionais e a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Dirige-se aos docentes dos anos iniciais dessa etapa de escolarização, com o objetivo de orientar o trabalho dos professores que atuavam nesse período de ensino e de assegurar a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática, acolhendo as crianças pequenas, mediante o uso de abordagens mais adequadas à faixa etária (BRASIL, 2012).

O Programa foi realizado pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação à Distância (SEED), em parceria com as universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada dos Professores e com adesão das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, mediante o Plano de Ações Articuladas (PAR) (BRASIL, 2012). Reeditado em 2007, entre as ações de formação de professores do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE funcionou como um curso de atualização específico para professores que lecionaram do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Os objetivos do programa eram:

[...] oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino. (BRASIL, 2012, p. 02).

A formação combinava encontros presenciais e atividades individuais durante oito meses. Ao fazer os dois cursos, o professor permanecia em formação por um ano e meio. Ficava por conta das Universidades, a responsabilidade pelo desenvolvimento e produção dos materiais dos cursos, formação e orientação do professor orientador/tutor, com o objetivo de oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2012). De acordo com o Guia do Pró-Letramento (op. cit., 2012, p.28), o programa era realizado com a participação de cinco atores essenciais que são responsáveis pela execução das ações nos Estados quais sejam:

Coordenador Geral do Programa: profissional vinculado a universidade parceira, responsável pela implementação do Programa; --Formador: preferencialmente um profissional vinculado a Universidade formadora e responsável pela formação dos orientadores de estudos; Coordenador Administrativo do Programa: deve ser um profissional da Secretaria de Educação, responsável pela organização do Programa no município e pela articulação entre a IES e a Secretaria de Educação; Orientador de Estudos: deve ser professor efetivo do município e receber a formação da Universidade com indicação feita pela Secretaria de Educação pautada em sua experiência profissional e formação acadêmica, considerado pelo programa como peça-chave no projeto, pois ele será o articulador entre a Universidade e os cursistas; Professor Cursista: deve ser professor das séries ou anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano), estar atuando em sala de aula e ter feito a inscrição.

Neste Programa, exerciam o papel de tutores, os professores das redes públicas com graduação (pedagogia, letras ou matemática) ou curso normal (magistério de nível médio). O programa inova com a abertura da concessão de bolsas para os atores responsáveis pela execução das ações, por meio da Resolução FNDE nº 24/2012, que a dispõe, em conformidade com os setores envolvidos com o programa: Universidade, Redes de Ensino, MEC e orientadores de estudos do programa, assim pelas atividades desenvolvidas eles recebiam treinamento e bolsas mensais.

Os professores receberam a formação pedagógica baseada na perspectiva do letramento por ser considerada a mais adequada e produtiva, pois de acordo com os documentos do Programa, o desafio que se colocava “consolidar alfabetização e letramento, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita” (BRASIL, 2012, p. 13). O processo formativo do Programa Pró-Letramento, conforme informa o Guia Geral do Pró-Letramento, foi constituído em seis etapas:

1 - Apresentação do programa, momento em que os Secretários de Educação e Coordenadores entram em contato com a dinâmica do Pró-Letramento; 2- Seleção dos orientadores de estudos, que devem ser escolhidos mediante seleção pública que considere o currículo, experiência e habilidade didática entre outros requisitos; 3- Adesão se refere ao período em que o Secretário de Educação adere ao Programa pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) Interativo e assume os compromissos indicados na Resolução do programa; 4- Formação dos orientadores de estudo, curso com duração de 180h, com formação inicial, seminários de acompanhamento de 28h divididas em três dias e meio de encontro e o seminário de avaliação do programa, com carga horária de 24h, 70 sendo divididas em três dias de encontro; 5- Formação dos cursistas dividida em 84h presenciais e 36h à distância, totalizando 120h; 6- Revezamento, após a realização da etapa anterior há revezamento de áreas entre os professores cursistas, os que fizeram o curso de Matemática participam também do curso de alfabetização e vice-versa, contribuindo para que se desenvolva nas escolas a cultura de formação continuada, que é um dos objetivos do Pró-Letramento (BRASIL, 2012, p 31).

O material didático foi preparado com o objetivo de oferecer as bases necessárias ao trabalho do professor, atingindo-o diretamente em sua prática de modo a mediar o conhecimento do conteúdo pedagógico, dos conteúdos a serem ensinados aos alunos e as formas de ensiná-los. (BRASIL, 2012). Portanto o PROLETRAMENTO incentivou a reflexão e o caráter contínuo da construção de conhecimentos pelos professores, de modo a aplicarem o que aprenderam nas aulas com seus alunos e a analisarem os resultados com colegas, tutores e professores formadores, articulou a formação e a profissionalização, de acordo com a tomada de ações usadas para a melhoria da qualidade do ensino e as condições de trabalho.

Os programas aqui descritos foram embasados em correntes teóricas com proposições didáticas relacionadas ao fazer pedagógico, com o propósito de melhorar a qualidade do ensino nos anos iniciais. No tópico a seguir concluiremos a trajetória do PNAIC apresentando o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e o consolidamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

2.2 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) – ONDE TUDO COMEÇOU...

Inicialmente torna-se importante expor que o nascedouro do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) advém do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), uma política pública de estado direcionado para as turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental I. Foi precisamente no ano de 2004, na cidade de Sobral-CE, que iniciou um verdadeiro movimento de combate ao analfabetismo no Ceará e à baixa qualificação dos professores para alfabetizar com a implementação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

O PAIC tinha como finalidade ajudar os municípios cearenses na implementação de seus próprios sistemas de avaliação, a fim de que cada município pudesse conhecer e desenvolver estratégias para eliminar o analfabetismo. O objetivo do PAIC foi alfabetizar todos os alunos das redes públicas de ensino do estado até os 07 anos de idade. Com essa finalidade, o PAIC “apoiou os municípios na formulação e implementação de políticas voltadas à garantia do direito de aprendizagem com prioridade à alfabetização de crianças” (CEARÁ, 2012a, p. 29).

Reconhecer a alfabetização como prioridade exigiu planejar e executar ações sistêmicas e articuladas. Conforme a Secretaria de Educação e Cultura (Seduc)-CE, o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi uma política pública do Governo do Ceará, coordenada pela Secretaria de Educação do Estado com o apoio do Governo Federal e de parceiros governamentais e não governamentais, realizada em regime de colaboração entre estado e municípios (CEARÁ, 2012).

A Assembleia Legislativa do Estado criou um encontro para discutir os altos índices de analfabetismos e buscar possíveis soluções para melhorar a qualidade do ensino. Assim surgiu o Comitê Cearense de Eliminação do Analfabetismo Escolar, que teve como parceiros o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/CE), Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc) e também as principais universidades do estado do Ceará, como Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

O PAIC cearense tinha como meta a alfabetização de 100% das crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental, assim como a alfabetização dos alunos não alfabetizados do 3º ao 9º ano do ensino fundamental, com uma intervenção sistêmica que era executada por meio

de cinco eixos: Eixo de Alfabetização, Eixo de Gestão Municipal, Eixo de Educação Infantil, Eixo de Literatura Infantil e Formação do Leitor e Eixo de Avaliação Externa (op. cit., 2012).

Em 2007, o programa adquire âmbito estadual, já que apenas 30% dos alunos da rede pública com até sete anos estavam em um nível de alfabetização considerado desejável. O PAIC analisou que para que a criança tivesse um melhor percurso escolar, que permitisse a aquisição de novos conhecimentos e melhorasse seu aprendizado, seria necessário que ela se alfabetizasse no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

O Programa defendia que a criança nessa idade teria capacidade de adquirir as habilidades de leitura e escrita, devendo a escola ser a principal responsável em oferecer o desenvolvimento dessa aquisição. A proposta do PAIC foi inspirada na metodologia do alfabetizar letrando, que tem o objetivo de formar leitores para o exercício das práticas sociais, possibilitando a aquisição de uma nova linguagem que permita o acesso aos conhecimentos e às informações; a ampliação de horizontes; o desenvolvimento da capacidade crítica e o exercício da cidadania. (op. cit., 2012).

O PAIC propunha a atuação dos cinco eixos de forma associada, priorizando o desenvolvimento de competência e autonomia em cada uma das Secretarias Municipais de Educação modelo tem semelhanças com outros programas de capacitação do governo oferecidos pelo MEC, como o PROFA e PRÓ-LETRAMENTO, que tem o mesmo intuito de qualificar professores de alfabetização, levando conhecimentos sobre a estrutura da leitura e da escrita na perspectiva do letramento, desenvolvendo no professor habilidades para alfabetizar e letrar. Após cinco anos de implantação do PAIC, 90% dos estudantes alcançaram nível desejável, o que chamou a atenção do Governo Federal para que se implantasse uma política de alfabetização tão eficiente quanto o PAIC, com adesão a nível nacional (CEARÁ, 2012).

Sobre o Eixo de Alfabetização, o programa oferecia cooperação técnico-pedagógica aos municípios para a implantação e implementação de propostas didáticas de alfabetização, além de produzir materiais didáticos estruturados para professores e alunos do 1º e 2º anos e material de apoio pedagógico para professores e alunos do 3º ao 5º anos do ensino fundamental dos 184 (cento e oitenta e quatro) municípios do Estado do Ceará, com o propósito de viabilizar a formação docente continuada e em serviço nos municípios, por meio de formadores do PAIC das Secretarias Municipais de Educação.

Em 2011, o Governo do Estado do Ceará, por meio da SEDUC, expandiu as ações até o 5º ano, com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem da etapa inicial do Ensino Fundamental. Essa iniciativa foi denominada Programa Aprendizagem na Idade Certa

(PAIC+5). Em 2015, o governador Camilo Santana lançou o MAIS PAIC – Programa de Aprendizagem na Idade Certa. A medida teve como finalidade ampliar o trabalho de cooperação já existente com os 184 municípios, que além da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano, passou a atender também do 6º ao 9º ano nas escolas públicas cearenses.

A iniciativa apoiava a aprendizagem dos alunos para que seguissem com sucesso, colhendo bons resultados e ingressassem no Ensino Médio bem preparados. O programa MAISPAIC foi estruturado em cinco eixos: Educação Infantil; Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano); Literatura e Formação do Leitor; Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Gestão, de modo que os recursos e esforços investidos chegassem até a sala de aula e produzissem a elevação dos resultados dos níveis de aprendizagem das crianças. O Eixo Fundamental I, tendo como principais ações: a realização de formações para todos os professores da rede pública de ensino do ciclo de Alfabetização (1º e 2º anos), além de produção e distribuição de materiais estruturados para professores e alunos, visando garantir aprendizagem das cearenses na idade certa, como também formação e material estruturado para os professores e alunos do 3º ao 5º ano. É válido ressaltar que o MAIS PAIC vigora até os dias atuais no Estado do Ceará.

Outra atividade de eixo a ser destacada é a adequação e gerenciamento do processo de alfabetização junto ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC. O PNAIC teve origem em 2012, tendo como base o Programa de Alfabetização na Idade Certa- PAIC, que tinha como proposta alfabetizar letrando (SILVA, 2013). No ano de 2012, o governo federal, juntamente com os Estados e os Municípios firmaram um compromisso de alfabetizar todas as crianças, até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental chamado de ciclo de alfabetização:

O ciclo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. Ao final do ciclo de alfabetização, a criança tem o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita, textos para atender a diferentes propósitos (BRASIL, 2012, p. 17).

O PNAIC foi instituído pela Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, pelo então Ministro da Educação Aloízio Mercadante, considerando o que está previsto nos Decretos nº 6.094/077, que trata do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, que enfatiza,

entre outras coisas, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, na meta de número 5 (cinco) do Plano Nacional de Educação (PNE) “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012, p.2).

Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais assumem vários compromissos como gerenciar e monitorar a implementação das ações em sua rede, fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, indicar os orientadores de estudo de sua rede de ensino, promover a participação das escolas da sua rede de ensino nas avaliações externas realizadas pelo Inep junto aos alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental, aplicar a Provinha Brasil, designar coordenadores, disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades na implementação das ações e na obtenção de resultados positivos de alfabetização (BRASIL, 2012a).

A criação do PNAIC também considera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96 e a Lei nº 11.273/061, que “autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de Programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica” (BRASIL, 2006). Registra-se também, conforme a portaria nº 1.458/2012 que a bolsa dos professores alfabetizadores e orientadores será financiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Na portaria nº 90 de 06 de fevereiro de 2013, no artigo 1º, incisos I e II respectivamente, ficam definidos os valores de R\$ 200,00 (duzentos reais) para os professores alfabetizadores e de R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) para os professores orientadores.

Os resultados desse compromisso serão aferidos por avaliações específicas: Provinha Brasil, para os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) para os concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2014). As funções e as atribuições do PNAIC são divididas entre as instâncias federal, estadual/distrital e municipal. De acordo com o manual do PNAIC, O Brasil do futuro com o começo que ele merece (BRASIL, 2012a, p. 37), cabe ao MEC:

- I. Promover, em parceria com as instituições públicas de ensino superior (IPES), a formação dos professores alfabetizadores e dos orientadores de estudo.
- II. Conceder bolsas de apoio para os orientadores de estudo e os professores alfabetizadores, durante o curso de formação;
- III. Fornecer os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias previstos na Portaria nº 867, de 4/7/2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
- IV. Aplicar as avaliações externas do nível de alfabetização em língua

portuguesa e em matemática, para alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental. V. Distribuir a Provinha Brasil para aplicação pelas próprias redes junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do ensino fundamental e disponibilizar para as redes de ensino um sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil.

O objetivo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é trazer uma ampla reflexão teórica sobre a alfabetização e os caminhos para utilização em sala de aula de jogos pedagógicos assim como uma reflexão sobre o trabalho com o sistema de escrita, que é o alicerce do programa. Também traz “fundamentações e reflexões sobre os conceitos de alfabetização e letramento, currículo, rotina, planejamento, ludicidade, literatura, biblioteca escolar e o ensino da língua portuguesa na alfabetização” (TEDESCO, 2015, p. 46). As ações do PNAIC têm por objetivo:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012, p. 05).

No âmbito do pacto, a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores desenvolve-se a partir de um processo de formação entre pares, em um curso presencial. Em 2013, os professores participaram de um curso com carga horária de 120 horas, objetivando, sobretudo, a articulação entre diferentes componentes curriculares, com ênfase em Linguagem. As estratégias formativas priorizadas contemplaram atividades de estudo, planejamento e socialização da prática (SALOMÃO, 2014).

No período de 2013 a 2016 as instituições de ensino superior foram responsáveis pela formação de um grupo de formadores denominados orientadores de estudos, que eram os responsáveis pela formação direta dos professores alfabetizadores nos municípios. Em 2014, a duração do curso foi de 160 horas, objetivando aprofundamento e ampliação de temas tratados em 2013, também com foco na articulação entre diferentes componentes curriculares, mas com ênfase em Matemática.

Em 2015, o PNAIC foi desenvolvido por meio de ações que estimularam a ação reflexiva do professor sobre o tempo e o espaço escolares com foco no currículo inclusivo, no qual consiste na busca de romper com os valores relativos à competitividade, ao individualismo e à busca de vantagens individuais. Os princípios de um currículo inclusivo

incluem a definição de alguns conhecimentos a serem apropriados por todos os estudantes, respeitando-se as singularidades, diferenças individuais e de grupos sociais que defende os direitos de aprendizagem de todas as crianças, “fortalecendo as identidades sociais e individuais e a integração entre os componentes curriculares, para a organização do trabalho pedagógico com ênfase na alfabetização e letramento das crianças” (BRASIL, 2012,p. 08).

No ano de 2016, o coordenador pedagógico foi incluído como público-alvo da formação. Todo o processo de formação foi organizado para subsidiar o professor a desenvolver estratégias de trabalho que atendessem diretamente às necessidades de sua turma e apoiá-lo no alcance dos objetivos de aprendizagem do ciclo de alfabetização pelos seus alunos, tendo como princípio básico a reflexão sobre a própria prática docente (VIEIRA, 2015).

A partir de 2017, analisando a experiência adquirida, algumas inovações foram implementadas como um direcionamento maior na intencionalidade pedagógica das formações e da atuação dos formadores, articulada a um modelo de fortalecimento da capacidade institucional local, reforçando a importância de ter, na estrutura de formação e gestão, atores locais altamente comprometidos com os processos formativos e de monitoramento, avaliação e intervenção pedagógica

O PNAIC passa a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil e o Programa Novo Mais Educação. Optou-se por adotar uma estratégia descentralizada para atender à diversidade de arranjos federativos, além de valorizar experiências exitosas e inspiradoras.

No Estado do Piauí o lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC ocorreu em 2013 realizando uma parceria entre, a Universidade Federal do Piauí (UFPI), responsável pela implementação do pacto, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí (SEDUC) e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina (SEMEC) (PIAUI, 2013).

O histórico do PNAIC é marcado pela experiência do pró-letramento que teve seu início em 2005. O curso para formar esses professores alfabetizadores segue a estrutura de outro curso já efetivado, o Pró-Letramento, ou seja, as universidades públicas ministram os cursos de capacitação dos orientadores de estudos que por sua vez realizam encontros com os professores alfabetizadores de seus municípios e repassam o conteúdo dessa formação (BRASIL, 2013, p. 13).

A formação realizada pelo PNAIC no Piauí foi conduzida por orientadores de estudos, professores pertencentes ao quadro das redes de ensino, devidamente selecionados com base nos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, que participam de um curso de formação de 200 horas, ministrado por formadores selecionados e preparados pelas Instituições de Ensino Superior/IES que integram o programa, que selecionam e preparam seu grupo de formadores que, por sua vez, terão a responsabilidade de formar os orientadores de estudo, que conduzirão as atividades de formação junto aos professores alfabetizadores (op. cit., 2013).

No que se refere às atribuições de cada um dos participantes da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, o programa recomenda a leitura atenta da Resolução CD/FNDE nº 4, de Documento Orientador Pacto 2014 Coordenação de Formação Continuada de Professores DAGE/SEB/MEC Janeiro 2014. Nesse cenário o Professor Alfabetizador é considerado o ator principal no programa, o que assegurará que as crianças estejam alfabetizadas aos 8 anos de idade, isto é, que sejam capazes de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações e propósitos, compreendendo o sistema alfabético de escrita.

O Orientador de Estudos tem que ser efetivo da rede, responsável por formar grupos de estudo em sua rede realizando a formação continuada dos professores alfabetizadores. Já o Coordenador Local é responsável por toda a logística da formação no município/estado, pelo cumprimento da carga horária dos professores alfabetizadores, pelo acompanhamento da aplicação das Provas Brasil e ANA, pelo gerenciamento das senhas no SISPACTO, pela interlocução entre o Município/Estado e a IES formadora e, por fim, pela articulação do aperfeiçoamento das ações pedagógicas no Município (BRASIL, 2014).

Quanto às atribuições, o orientador de estudo deverá ministrar o curso de formação, acompanhar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores cursistas; avaliar sua frequência e participação; manter registro de atividades dos professores alfabetizadores cursistas junto aos educandos e apresentar relatórios pedagógicos e gerenciais das atividades referentes à formação dos professores alfabetizadores cursistas.

Os Orientadores de Estudos serão cadastrados pelo Coordenador das Ações do Pacto em sistema disponibilizado pelo MEC, sendo selecionados entre os profissionais de sua rede que foram tutores do Programa Pró-Letramento, desde que não recebam bolsa de estudo de outro programa federal de formação inicial ou continuada e tenham disponibilidade para dedicar-se ao curso e realizar a multiplicação junto aos professores alfabetizadores.

Caso na rede de ensino não estejam disponíveis professores que tenham sido tutores do Pró-Letramento, a Secretaria de Educação deverá promover uma seleção para escolha dos

Orientadores de Estudo que considere, além das exigências anteriores (não receber bolsa e ter disponibilidade), o currículo, a experiência e a habilidade didática dos candidatos, sendo que os selecionados devem preencher os seguintes requisitos cumulativos: ser profissional do magistério efetivo da rede; ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura e atuar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do ensino fundamental, podendo exercer a função de coordenador pedagógico, e/ou possuir experiência na formação de professores alfabetizadores.

O PNAIC considera que o professor tem um importante papel na sociedade para o desenvolvimento e compreensão do mundo. O professor é visto como um profissional que contribui para o desenvolvimento da aprendizagem e “[...] organiza um determinado conhecimento e dispõe, de certa maneira, de propiciar boas condições de aprendizagem” (BRASIL, 2012, p. 6). De acordo com a Portaria nº 1.458 de 18/12/2012, os requisitos instituídos pelo MEC para ser orientador de estudo, no PNAIC, foram os seguintes: “ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção; ter sido tutor do Programa Pró-Letramento e ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores” (BRASIL, 2012b, p. 15).

A proposta do PNAIC, portanto, é que os professores, logo no início do ano letivo, avaliem os conhecimentos que os alunos já possuem, para diagnosticarem suas aprendizagens e organizarem as propostas metodológicas que poderão conduzir o processo de ensino e aprendizagem. É importante ressaltar uma característica fundamental desse Pacto, que foi a parceria estabelecida entre os professores da educação básica e os professores universitários que atuam na formação de professores. Esta parceria entre professores da educação básica e professores do ensino superior possibilitou discussões e reflexões sobre o processo de alfabetização e letramento das crianças e a prática docente dos professores alfabetizadores, no sentido de se pensar em estratégias de melhorias para o processo de alfabetização dos alunos do ciclo de alfabetização.

Os formadores dos professores alfabetizadores serão os orientadores de estudo, escolhidos entre os próprios professores pertencentes ao quadro das redes de ensino e com experiência como tutores do Pró-Letramento. Trata-se de uma formação entre pares, da qual deriva a constituição de um aprendizado em rede que será apropriado por estados e municípios (BRASIL, 2012b).

No caso dos Professores Alfabetizadores, a política pública visa estimular a consolidação do processo de aperfeiçoamento na prática pedagógica e a permanência desses profissionais no ciclo de alfabetização (sempre que possível, acompanhando os alunos do

primeiro ao terceiro ano). No caso dos Orientadores de Estudos, o objetivo da política pública é induzir a “formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo” (art. 7º, inciso II da Portaria nº 867, de 04/07/2012, que institui o Pacto), ou seja, profissionais especializados no tema que possam dar suporte permanente aos professores alfabetizadores, bem como estimular reflexões contínuas sobre as práticas pedagógicas, durante e após a implementação do programa (op. cit., 2012).

O PNAIC destaca o compromisso que o professor tem que ter com a aprendizagem da criança ao abordar determinado assunto na sequência didática. Isso quer dizer que o docente, ao escolher o eixo, necessariamente, tem que preparar as atividades de forma articulada, não se esquecendo do objetivo que se quer alcançar com a sequência didática, ou seja, a construção do conhecimento em torno do tema ou do conteúdo escolhido, ou, ainda, a leitura, a interpretação, a produção e o uso social do gênero textual estudado.

O PNAIC atua em quatro eixos fundamentais: Formação continuada de professores alfabetizadores, materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e gestão, controle e mobilidade social, responsabilizando todos os envolvidos. Em 2013, o PNAIC atuou de forma efetiva na Alfabetização e Linguagem, enquanto que em 2014, o foco foi Alfabetização Matemática na perspectiva do Letramento (BRASIL, 2013).

O primeiro eixo de atuação do PNAIC é a formação continuada de professores alfabetizadores. Para atender este eixo são oferecidos aos professores cursos presenciais com a duração de dois anos, estes cursos são ministrados pelos orientadores de estudo perfazendo um total de 200 horas por ano, sendo realizados pelas universidades públicas brasileiras, tendo como suporte cadernos de formação elaborados por pesquisa de diferentes universidades brasileiras (BRASIL, 2014).

A formação continuada dos professores alfabetizadores precisa garantir, dentre outros aspectos, as ferramentas para alfabetizar com planejamento. A alfabetização ocorre no dia a dia e deve ser voltada para cada um dos alunos. Portanto, o curso tem enfoque sobre os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica, onde se faz um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, para traçar estratégias que permitam ao aluno aprender efetivamente. A formação precisa garantir ainda o aprofundamento dos conhecimentos sobre alfabetização, interdisciplinaridade e inclusão como princípio fundamental do processo educativo.

O curso é estruturado para permitir a melhoria da prática docente. Por isso, contém algumas atividades permanentes, como a retomada do encontro anterior, com socialização das atividades realizadas, de acordo com as propostas de trabalho em sala de aula planejada,

análise de atividades destinadas à alfabetização e planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro. A metodologia do curso é semipresencial e propõe estudos e atividades práticas, como planejamento das aulas, processo de avaliação para acompanhamento da aprendizagem e uso dos materiais didáticos e pedagógicos distribuídos pelo MEC, ou seja, se pauta em situações que possibilitem o professor refletir sobre sua ação cotidiana. A cada turma de alfabetização, o programa distribui materiais como livros didáticos e respectivos manuais do professor; obras complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários; obras de referência de literatura e de pesquisa; obras de apoio pedagógico aos professores e jogos pedagógicos de apoio à alfabetização (BRASIL, 2014).

Para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores foram definidos conteúdos que contribuem, dentre outros, para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas e para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização (op. cit., 2014).

O PNAIC defende que a formação continuada de professores é uma tarefa complexa e que precisa ser apoiada pelos diferentes segmentos da sociedade. Desse modo, as Instituições de Ensino Superior (IES) e Educação básica devem assumir o compromisso de proporcionar reflexões e definir estratégias que tenha como finalidade a melhoria da Educação Brasileira “[...] tendo como norte que a instituição escolar é um espaço escolar plural e, nesse sentido, a diversidade tem que ser considerada como parte da sua essência e não como algo que justifique a exclusão do aluno” (BRASIL, 2012. p.06).

Dessa forma, o PNAIC orienta-se pelos princípios da formação continuada observando: a prática da reflexão, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração entre os professores. Assim sendo, o PNAIC configura-se em um discurso integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC diante da proposta de alfabetização e letramento, a qual apresenta como um dos eixos principais a formação continuada dos professores alfabetizadores. Comporta a formação continuada de professores alfabetizadores, em cursos presenciais com dois anos de duração e bolsas de estudos a esses professores por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (VIEDES, 2015).

O conteúdo do curso foi elaborado com base na experiência exitosa do Pró-Letramento. Neste sentido, um conjunto de universidades públicas que participam desse programa é responsável pelo conteúdo da formação dos professores alfabetizadores. Essa formação foi

conduzida por orientadores de estudo, professores pertencentes ao quadro das redes de ensino, devidamente selecionados com base nos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, que participaram de um curso de formação de 200 horas, ministrado por formadores selecionados e preparados pelas universidades públicas que integraram o programa. Em suma, as universidades selecionaram e prepararam seu grupo de formadores que, por sua vez, tiveram a responsabilidade de formar os orientadores de estudo, que conduziram as atividades de formação junto aos professores alfabetizadores (op. cit., 2015).

Para o acompanhamento e monitoramento das ações de formação, o Ministério da Educação desenvolveu um módulo denominado de Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC (SISPACTO), que integra o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC). O SISPACTO pode ser acessado de qualquer computador conectado à rede mundial de computadores (Internet). Trata-se de importante ferramenta tecnológica, que proporciona agilidade e transparência aos processos de elaboração, análise e monitoramento das ações do Pacto (BRASIL, 2012).

Para o PNAIC, o aprimoramento da prática pedagógica envolve a ampliação contínua dos conhecimentos, por meio das formações, dos saberes e do fazer docente, assim como da forma de interagir com os educandos. Em função disso, a mudança na prática dos professores é algo complexo que envolve não somente o docente, mas também a instituição escola, os órgãos superiores, como secretarias e governo, assim como a sociedade.

O PNAIC propõe a “leitura deleite” como atividade permanente a ser realizada tanto pelo professor, como pelo aluno, individual ou coletivamente. Para Cruz, Manzoni e Silva (2012b, p. 25), “a ‘leitura deleite’ utilizando as estratégias de leitura – antes, durante e depois, pode ser uma leitura individual, dupla, coletiva ou protocolada – com continuidade no dia seguinte”, através da utilização dos livros do Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) e Plano Nacional do Livro Didático (PNLD – Obras Complementares).

A proposta deleite permite ao aluno entender que em nossa vida lemos com várias finalidades, como seguir instruções, obter uma informação precisa, revisar escrito próprio, aprender, sendo que uma delas é a leitura só por prazer. A leitura deleite pode se tornar um entretenimento saudável que ensina, informa e forma crianças e jovens, de uma forma motivadora e alegre. Dentre suas contribuições destacam-se a formação de leitores, pois desperta o gosto pela leitura, estimula a imaginação e a curiosidade, acesso a vários textos de gêneros literários diversos, como também autores e estilos de escrita. À medida que a prática da leitura se sedimenta e se torna um prazer, que o leitor aprende a desfrutar, formulam-se

juízos de valor sobre os significados apreendidos, sobre a validade e adequação das ideias, comparando-as com experiências e leituras anteriores.

Além da leitura deleite, o PNAIC propõe, também, outras atividades relacionadas a leitura que podem ser inseridas na rotina de trabalho desenvolvida no ciclo de alfabetização, como a roda de leitura, a hora da leitura e o cantinho da leitura, no entanto, nos Cadernos de Formação não tem nenhuma discussão sobre esses assuntos, apenas são citados.

A sequência didática é outra modalidade de trabalho pedagógica sugerida pelo PNAIC. Para Zabala (1998, p.18), “as sequências didáticas são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Cruz, Manzoni e Silva (2012b, p. 19) destacam que “são atividades planejadas de forma sequenciada, de modo que a ordem interfere na sua realização e as respostas dos alunos a uma atividade direcionam e são mobilizadas na atividade seguinte”. Além disso, um mesmo conteúdo pode ser revisitado em diferentes aulas, de modo articulado e integrado.

O segundo eixo trabalhado pelo PNAIC refere-se aos Materiais didáticos e pedagógicos que compreendem os cadernos de formação para os professores que fazem parte no curso de formação, como: jogos pedagógicos; livros de literatura destinada aos estudantes; obras complementares aos livros didáticos para apoiar a alfabetização; dicionários; obras de referência de literatura e de pesquisa; obras de apoio pedagógico para os professores, entre outros materiais que são disponibilizados para os professores e alunos. Constitui-se por conjuntos de materiais específicos para alfabetização.

Os livros didáticos, entregues pelo PNLD e respectivos manuais do professor, obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua portuguesa, jogos pedagógicos de apoio à alfabetização, obras de referência, de literatura e de pesquisa, entregues pelo PNBE, obras de apoio pedagógico aos professores, e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. Os materiais entregues às escolas, cujos acervos serão calculados por número de turmas de alfabetização e não por escola, possibilitam aos docentes e alunos explorar melhor os conteúdos (BRASIL, 2013, p. 12).

Os cadernos de formação, disponibilizados pelo MEC, foram escritos por um grupo de pesquisadores das universidades federais especializados em alfabetização, com os quais foi realizada a capacitação dos orientadores de estudo correspondente a 200 horas de formação. Estes são constituídos por várias seções, que variam desde a exposição de ideias e discussões de textos, leituras, relatos de experiências que permitem reflexões entre a teoria e a prática, sugestões de atividades para serem aplicados nos encontros de formação com os

alfabetizadores e encaminhamentos metodológicos que podem ser trabalhados nos encontros de formação (BRASIL, 2014).

Ao conjunto de cadernos cabe a tarefa de subsidiar as discussões relativas à formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos, ampliando as discussões sobre a Alfabetização, na perspectiva do Letramento e o que tange à Matemática. Em outras palavras, conceitos e habilidades matemáticas são necessárias para que a criança possa ser considerada alfabetizada dentro dessa perspectiva. Além disso, tem como objetivo apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento desses Direitos de Aprendizagem dentro do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2014).

Os Cadernos do PNAIC destacam que o domínio da leitura e da escrita, isto é, decodificar e codificar palavras, além de ler, interpretar, compreender e produzir diversos gêneros textuais, com autonomia, nos mais variados espaços sociais, demonstra que a criança está alfabetizada. Para isso, torna-se necessária a ampliação do universo cultural da criança, de modo que tenha acesso aos diferentes tipos de textos escritos presentes na sociedade (VIEDES, 2015).

Nos Cadernos de Formação verifica-se que os professores alfabetizadores, considerados como mediadores do processo de ensino e aprendizagem, precisam planejar boas atividades pedagógicas e selecionar ou criar bons recursos didáticos. Além disso, ao planejarem as ações pedagógicas a serem desenvolvidas nas turmas do ciclo de alfabetização, os Cadernos apontam que é importante os professores levarem em consideração os conhecimentos que os educandos possuem sobre a escrita, leitura, interpretação e produção textual, com a finalidade de planejarem atividades que colaborem na aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2012).

O manual do PNAIC, intitulado “O Brasil do Futuro com o começo que ele merece”, Brasil (2012^a, p.19), na tentativa de justificar a necessidade da formação continuada de professores alfabetizadores, aponta dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010:

Entre 2000 e 2010, a taxa de analfabetismo no Brasil, até os 8 anos de idade, caiu 28,2%, com variações entre os estados da federação, alcançando uma taxa de alfabetização média de 84,8% (IBGE 2010). Apesar deste avanço, constata-se no mesmo Censo (IBGE 2010) que há variações regionais importantes, chegando a taxa de analfabetismo a 27,3% na região Norte e 25,4% no Nordeste. Cabe ressaltar, entretanto, que os dados utilizados pelo IBGE para apurar estas taxas são provenientes de uma pergunta simples, feita ao informante do domicílio recenseado: —a criança sabe ler e escrever?!. Esta pergunta não reflete o que entendemos por alfabetização,

indica que o problema é mais amplo e manifesta-se em diferentes intensidades em todo o país.

De acordo com o manual do PNAIC (BRASIL, 2012a), as crianças consideradas alfabetizadas e letradas são capazes de ler e produzir variados tipos de textos, com diferentes propósitos, além de, através do texto escrito, interagir em diversas situações. Outra habilidade é a compreensão do sistema alfabético de escrita, com capacidade para ler e escrever de forma autônoma, gêneros textuais de circulação social, que apresentem temáticas conhecidas do aluno (op. cit., 2012).

De acordo com o PNAIC, uma das habilidades considerada importante para o processo de aprendizagem dos alunos, no ciclo de alfabetização, que o professor precisa ter é identificar as necessidades de cada discente e atuar de forma individual e no coletivo, com propostas metodológicas que contribuam na apreensão do conhecimento.

O terceiro eixo assistido pelo PNAIC trata das Avaliações externas, compreendendo processo de acompanhamento dos resultados do Pacto nas escolas participantes. Por meio dessa avaliação, poderão ser implementadas ações para redimensionamento dos processos formativo. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa terá duas frentes de avaliação das crianças: Avaliação permanente e formativa: O Curso de Formação Continuada dos Professores alfabetizadores prevê, na primeira unidade, o planejamento de estratégias de avaliação permanente do desenvolvimento das crianças com a construção pelos professores de instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem. Com base nos dados analisados por meio dos instrumentos de avaliação, os professores serão auxiliados na tarefa de planejar situações didáticas que favoreçam as aprendizagens.

Seria aplicado também, no início e final do 2º ano, a Provinha Brasil¹, com o objetivo de diagnosticar, por meio de instrumento sistematizado, quais conhecimentos sobre o sistema alfabético de escrita e quais habilidades de leitura as crianças dominam. A aplicação e análise dos dados serão realizadas pelos próprios professores. De acordo com o manual do PNAIC (BRASIL, 2012a), a Provinha Brasil aplicada para os alunos do 2º ano é considerada o primeiro instrumento formal de avaliação diagnóstica elaborado externamente que fornece respostas diretamente aos alfabetizadores e gestores da escola.

¹ A Provinha Brasil é elaborada e distribuída pelo INEP, para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal. Assim, todos os anos os alunos da rede pública de ensino, matriculados no 2º ano do ensino fundamental, têm oportunidade de participar do ciclo de avaliação da Provinha Brasil. Os dados da Provinha Brasil serão colhidos e sistematizados em sistema informatizado desenvolvido pelo INEP para tabular, agregar e informar os resultados às redes, possibilitando análises quantitativas e qualitativas. A adesão a essa avaliação é opcional, e a aplicação fica a critério de cada secretaria de educação das unidades federadas (BRASIL, 2012, p. 34).

O outro tipo de avaliação ocorre no final do 3º ano e é aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Uma avaliação externa anual para checagem de todo o percurso de aprendizagem do aluno. Por meio deste sistema, docentes e gestores poderão acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno de sua turma, e fazer os ajustes necessários para garantir que todos estejam alfabetizados no final do 3º ano do ensino fundamental, para que ao final do ciclo, todos os alunos farão uma avaliação coordenada pelo INEP.

Além da aplicação, junto aos alunos concluintes do terceiro ano, de uma avaliação externa universal, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, denominada Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, “visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilita às redes implantarem medidas e políticas corretivas” (BRASIL, 2013, p. 13). O PNAIC exigia que colocassem em prática as propostas de trabalho pedagógico e cobrava do professor as atividades que ele executava em sua turma, através das apresentações nos encontros mensais, seminário ao final do ano e relatórios e registros da aplicação das atividades, os quais tinham que ser postados no SISPACTO.

O Ministério da Educação (MEC) desenvolveu um sistema específico de monitoramento do curso de formação continuada dos Professores alfabetizadores, via SIMEC. Através desta plataforma, todos os envolvidos nesta iniciativa poderão registrar e acessar informações sobre o andamento dos cursos nos estados, municípios e escolas, incluindo registros de presença, realização das atividades planejadas, informações sobre o progresso dos alunos etc. Além deste sistema, outras ferramentas estavam disponíveis para acompanhar o Pacto, como portais de informação, encontros sistemáticos, publicações e outros recursos dedicados ao tema.

O quarto é o último eixo das ações do pacto diz respeito à Gestão, controle social e mobilização. Este eixo envolve um sistema de gestão e de monitoramento, com o intuito de assegurar a implementação das etapas do Pacto. O eixo gestão, controle e mobilidade social contempla quatro instâncias: um comitê gestor nacional, uma coordenação institucional em cada estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do pacto, uma coordenação estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios, e uma coordenação municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede.

Ainda nesse eixo, destaca-se a importância do sistema de monitoramento disponibilizado pelo MEC, o Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (SISPACTO), destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do pacto. Por fim, ressalta-se, também, a ênfase do MEC no fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a educação de qualidade nos estados e municípios (BRASIL, 2013).

O PNAIC defende que a aprendizagem ler e escrever requer considerar as práticas culturais de leitura e escrita, observando que o estudante é “capaz de construir conhecimentos e participar de modo ativo nos diferentes espaços de interlocução, defendendo princípios e valores” (BRASIL, 2012, p. 26). O programa tem se desenvolvido por meio de ações que estimulam a prática reflexiva do professor sobre o tempo e o espaço da escola, se apresentando como uma formação continuada estruturada mediante as estratégias metodológicas, destacando o aporte teórico e as atividades práticas com a finalidade de possibilitar a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, de forma a garantir o domínio da leitura e da escrita.

O exposto até aqui destacou os programas voltados a alfabetização com a finalidade de melhoria da qualidade da educação. A intenção desses programas foi a de oferecer aos professores suporte teórico e prático possibilitando condições necessárias ao desenvolvimento do cidadão. No próximo capítulo, nos destinaremos a detalhar todo o percurso metodológico realizado para tais objetivos fincados na proposta temática.

CAPÍTULO III

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES ACERCA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

"Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática" (Paulo Freire).

A educação escolar e acadêmica é vista pela sociedade como o caminho para o desenvolvimento da humanidade e, conseqüentemente, para o progresso do país, nesse sentido as discussões sobre a importância e o significado da formação e do desenvolvimento profissional dos professores ganhou relevância pela diversidade de concepções e enfoques presentes nas pesquisas e na literatura nacional e internacional. É necessário que a formação continuada seja concebida como uma oportunidade de oferecer ao professor muito mais do que a possibilidade de aquisição de conhecimentos específicos relacionados à sua profissão, já que a formação pode levar o professor “a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente” (SILVA, 2009, p. 4).

Estudos ressaltam a necessidade de (re)significar os processos formativos a partir dos conhecimentos pedagógicos, inerentes e necessários à profissão docente. Reconhecer a dimensão humana da docência é admitir, assumir que ela se constitui histórica e socialmente e, por conseguinte, a formação é parte integrante da identidade profissional do professor; é a “humana docência, onde ser educador é ser o mestre de obras do projeto arquitetado para sermos humanos” (ARROYO, 2000, p.41).

Nesta subdivisão, destinamos um olhar aos caminhos percorridos durante o processo de construção da pesquisa, cujo objetivo principal foi investigar as contribuições da política de formação continuada de professores com a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na prática pedagógica de professores alfabetizadores na cidade de Picos-PI. Buscamos descrever as escolhas metodológicas que são: a abordagem qualitativa, os instrumentos e os procedimentos para a coleta de dados, os sujeitos envolvidos, os caminhos percorridos e, por fim, e não menos importante, a análise dos dados com a finalidade de compreender o problema em questão, e possibilitar o desdobramento de novos conhecimentos, na construção do mundo.

3.1. CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA

A pesquisa é um procedimento formal com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais (MARCONI; LAKATOS, 2003). A partir disso é acertado ressaltar a pesquisa “como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico com o objetivo de descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 2008, p.26).

Com o intuito de encontrar resposta para o problema da presente pesquisa que se constitui na seguinte indagação: quais as contribuições do processo de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na formação continuada de professores e na prática pedagógica de alfabetizadores na cidade de Picos-PI?

Entre as diversas faces da pesquisa, esse trabalho foi feito baseado na pesquisa qualitativa, tendo em vista que os dados qualitativos versam sobre descrições detalhadas do tema trabalhado, os dados de uma pesquisa qualitativa surgem a partir de diferentes fontes, entre elas estão documentos, escritos oficiais e pessoais e as entrevistas. A pesquisa qualitativa é útil para identificar conceitos e variáveis relevantes de situações que podem ser estudadas quantitativamente.

É inegável a riqueza que pode ser explorar os casos desviantes da “média” que ficam obscurecidos nos relatórios estatísticos. Também é evidente o valor da pesquisa qualitativa para estudar questões difíceis de quantificar, como sentimentos, motivações, crenças e atividades individuais. (GOLDENBERG, 2000). Lüdke & André (1986, p.12) colaboram com essa discussão ao afirmarem que na pesquisa qualitativa “o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”.

Nesse sentido encontramos em Marconi e Lakatos (2003, p.186) que a pesquisa qualitativa “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes para analisá-los”. Atribui-se o caráter exploratório, em razão, de como objetiva a formulação de questões ou de um problema, que pode desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos (op,cit, 2003). Assim sendo, buscamos nessa investigação maiores compreensões a respeito da política de implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa (PNAIC).

O trajeto da pesquisa seguiu os processos de levantamentos bibliográficos acerca do tema tendo com base os estudiosos: Candau (1983), Imbernón (1998; 2009; 2010; 2011), Nóvoa (1995), Pimenta (1995; 200; 2012), Saviani (2009), Tardif (2002; 2014) dentre outros que abordam temas sobre formação docente e políticas públicas educacionais.

O ponto de partida para a coleta de dados veio a partir da consolidação da pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2008, p.50) “auxilia e guia as análises a serem pensadas na investigação”. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos com a vantagem permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

No gancho da pesquisa bibliográfica, Severino (2007, p. 122) ressalta que é “aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc”. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (MARCONI; LAKATOS, 2003).

O estudo contou, também, com a pesquisa documental que, segundo Gil (2002), se assemelha à pesquisa bibliográfica, a diferença essencial entre as duas está na natureza das fontes. Para a pesquisa documental recorreu-se aos documentos e marcos regulatórios referentes ao PNAIC, como: Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto; a Medida Provisória nº 586 de 8 de novembro de 2012 que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados; Formação de Professores no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa; Documento Orientador das Ações de Formação entre outros.

Com vistas analisar a implantação e a formação oferecida pelo Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, esta pesquisa se configura como um Estudo de Caso. O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados (GIL 2008). De acordo com Yin (2005, p. 32), o estudo de caso “é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”. Já Severino (2007, p.121) pontua “o estudo de caso é uma pesquisa que se concentra no estudo de um caso

particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo”.

Na busca de compreender a temática, à pesquisa de campo foi utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (SEVERINO, 2007). Portanto, produzimos a pesquisa em um local em que é possível proporcionar as informações relevantes a partir dos instrumentos de coleta de dados.

3.2. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Utilizando-se da argumentação de Marconi e Lakatos (2003, p. 165) “a coleta de dados é a etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos”. Exige do pesquisador paciência, perseverança e esforço pessoal, além do cuidadoso registro dos dados e de um bom preparo anterior.

Como instrumento de pesquisa utilizamos uma entrevista semiestruturada composta de perguntas objetivas e subjetivas acerca da referida temática que foi aplicado aos professores. Esse instrumento foi aplicado na nossa investigação por ser mais detalhado, acarretando “na obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano” (GIL, 2008, p.110). A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional, sendo “um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social” (MARCONI; LAKATOS, 2003 p. 195).

Desde o primeiro contato com os participantes solicitamos a adesão e a colaboração dos mesmos para a realização dessa pesquisa, apresentamos os objetivos e deixamos claro que suas respectivas identidades seriam mantidas no anonimato, bem como que a participação era voluntária e seria entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser assinado pelos participantes, seguindo a ética da pesquisa acadêmica científica.

Enfatizamos que os tipos de pesquisa e o instrumento aqui selecionado para a realização desta investigação albergam o fato da importância de se ir a campo em busca de dados no sentido de analisá-los e entendê-los.

3.3. CONTEXTO E INTERLOCUTORES ENVOLVIDOS

Ao delimitar nosso campo de pesquisa foi feita uma visita à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Picos-PI para fazer um levantamento de dados sobre a formação continuada do PNAIC. A coordenadora do Pacto na cidade quantificou o número de participantes e foram identificados que aproximadamente 200 (duzentos) professores participaram da formação do PNAIC, dentre os quais 120 (cento e vinte) estão atuando em sala de aula. É importante ressaltar que a formação do PNAIC contemplou tanto professores efetivos da rede municipal como professores contratados e que o critério para participação na formação era a inserção nas séries que compunham o ciclo alfabetizador (1º ao 3º ano).

Os espaços escolares foram selecionados com base na proximidade ao meu local de trabalho, como também a afinidade com alguns participantes. Tendo em vista ser um Trabalho de Conclusão de Curso e em virtude do pouco tempo, foram selecionadas 04 (quatro) escolas da rede municipal denominamos com nomes fictícios de Escola A, Escola B, Escola C e Escola D, das quais 02 (duas) professoras de cada instituição foram entrevistadas, totalizando 08 (oito) professoras. Essas entidades são vinculadas à Universidade Federal do Piauí – UFPI Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB) a partir de programas como: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e estágios obrigatórios. O instrumento de pesquisa, a entrevista, só foi utilizado nos professores que participaram da formação continuada do PNAIC.

As informações obtidas por esses sujeitos foram cruciais, devido ao fornecimento dados que viabilizaram a fase mais criteriosa e aprofundada que foi a organização, categorização e interpretação. Por conseguinte, no próximo tópico iremos discorrer sobre como se deu a análise dos dados a partir dos dados coletados no quadro 01.

QUADRO 01
PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Sujeitos/ Escola	Sexo	Estado civil	Formação	Ano/série que leciona	Entrevista
Ana Escola A	F	Casada	Licenciatura em Pedagogia	2º ANO	X
Bruna Escola A	F	Solteira	Licenciatura em Pedagogia	1º ANO	X
Carla Escola B	F	Solteira	Licenciatura em Pedagogia	2º ANO	X
Daniela Escola B	F	Solteira	Licenciatura em Pedagogia	3º ANO	X
Daniela Escola C	F	Casada	Licenciatura em Pedagogia	1º ANO	X
Daniela EscolaC	F	Solteira	Licenciatura em Pedagogia	2º ANO	X
Daniela Escola D	F	Solteira	Licenciatura em Pedagogia	1º ANO	X
Daniela Escola D	F	Solteira	Licenciatura em Pedagogia	3º ANO	X

FONTE: elaboração própria

A seguir realizaremos a análise dos dados a partir das falas coletadas dos participantes.

3.4. ANÁLISE DOS DADOS – UM OLHAR SOBRE A REALIDADE

Completada a etapa de coleta dos dados, estes foram analisados e tratados de acordo com técnicas que propuseram respostas as indagações apresentadas nesta pesquisa. Esse momento se constituiu enquanto etapa de culminância da pesquisa científica, já que representa o momento mais complexo que incorpora procedimentos diversificados e complementares, necessitando de total debruçar do investigador sobre os dados que merecem ser refletidos e interpretados.

Para a investigação dos dados de uma pesquisa qualitativa, existem algumas técnicas singulares, fundamentadas em pensamentos, correntes e abordagens diversas. Esta pesquisa se detém especificamente a uma das técnicas utilizadas para a interpretação de dados, a análise de conteúdo baseada na obra de Bardin (2011). A autora designa o termo análise de conteúdo como:

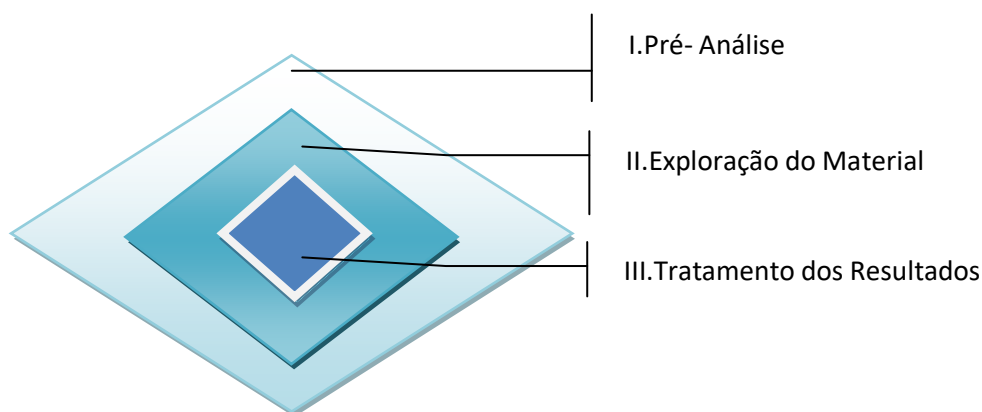
[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das

mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (IDEM, 2011, p. 47).

Colaborando com essa perspectiva e se posicionando de forma semelhante Godoy (1995, p. 27) define que a análise de conteúdo “consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte”. Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração.

Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais, conforme o esquema apresentado na Figura 01: I. Pré- análise; II. A exploração do material; e III. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

FIGURA 01
FASES CRONOLÓGICAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDOS



FONTE: Diagrama elaborado a partir dos estudos de Bardin (2011).

Na primeira fase, segundo a autora, a *Pré-análise* consiste na sistematização e organização da proposta temática em que é possível coletar e escolher “os documentos a serem submetidos à análise; a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final.” (BARDIN, 2011, p. 95). A esse respeito, em outros termos, essa fase seria o contato inicial do pesquisador com os documentos que

foram designados para análise, bem como a formulação das hipóteses e objetivos que norteiam a pesquisa realizados na introdução deste trabalho.

Na Pré-análise apresentada neste trabalho, todos os elementos estão estritamente ligados, mas não sucederam na mesma ordem citada acima, já que em primeiro momento sabe-se que formulamos os objetivos, sendo eles: o geral *analisar as contribuições do processo de implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na formação continuada de professores e na prática pedagógica de alfabetizadores na cidade de Picos-PI*. Tal objetivo desmembrou-se nos seguintes: i) *identificar as políticas públicas de formação de professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*; ii) *compreender o programa formativo desenvolvido pelo (PNAIC) na prática pedagógica dos professores*; iii) *conhecer a trajetória formativa dos professores alfabetizadores após a implementação do (PNAIC)*; iv) *analisar a formação dos professores promovida pelo (PNAIC) e sua articulação com as necessidades de sua prática pedagógica*.

Ainda nesta etapa formulamos e elencamos as hipóteses iniciais, que seriam elas: i) *mudança na postura dos professores alfabetizadores após a participação na formação continuada oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*; ii) *permanência dos professores alfabetizadores em salas pertencentes ao ciclo alfabetizador*; iii) *aquisição de conhecimentos adquiridos na formação continuada como as trocas de experiências proporcionadas pelos encontros de formação com os professores alfabetizadores*.

Aprontada a fase de Pré-análise, avançaremos para a segunda etapa que se intitula a *Exploração do Material* “a administração sistemática das decisões tomadas, que consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração” (BARDIN, 2011, p. 101). Nessa segunda etapa, em um primeiro momento, foi possível fazer todo o levantamento e análise dos dados bibliográficos, e esculpido e lapidado na construção do primeiro e segundo capítulo ao realizar o histórico da formação docente no Brasil, os conceitos teóricos sobre formação e analisar os programas educacionais voltados para a alfabetização.

No terceiro momento e última etapa intitulada *Tratamento de resultados, a inferência e interpretação*. Calcado nos resultados brutos, o pesquisador procurará torná-los significativos e válidos. Esta interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois, interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido (BARDIN, 2011). As conversações dos dados se deram por meio de técnicas sobre os dados colhidos a partir das entrevistas semiestruturadas aplicadas aos

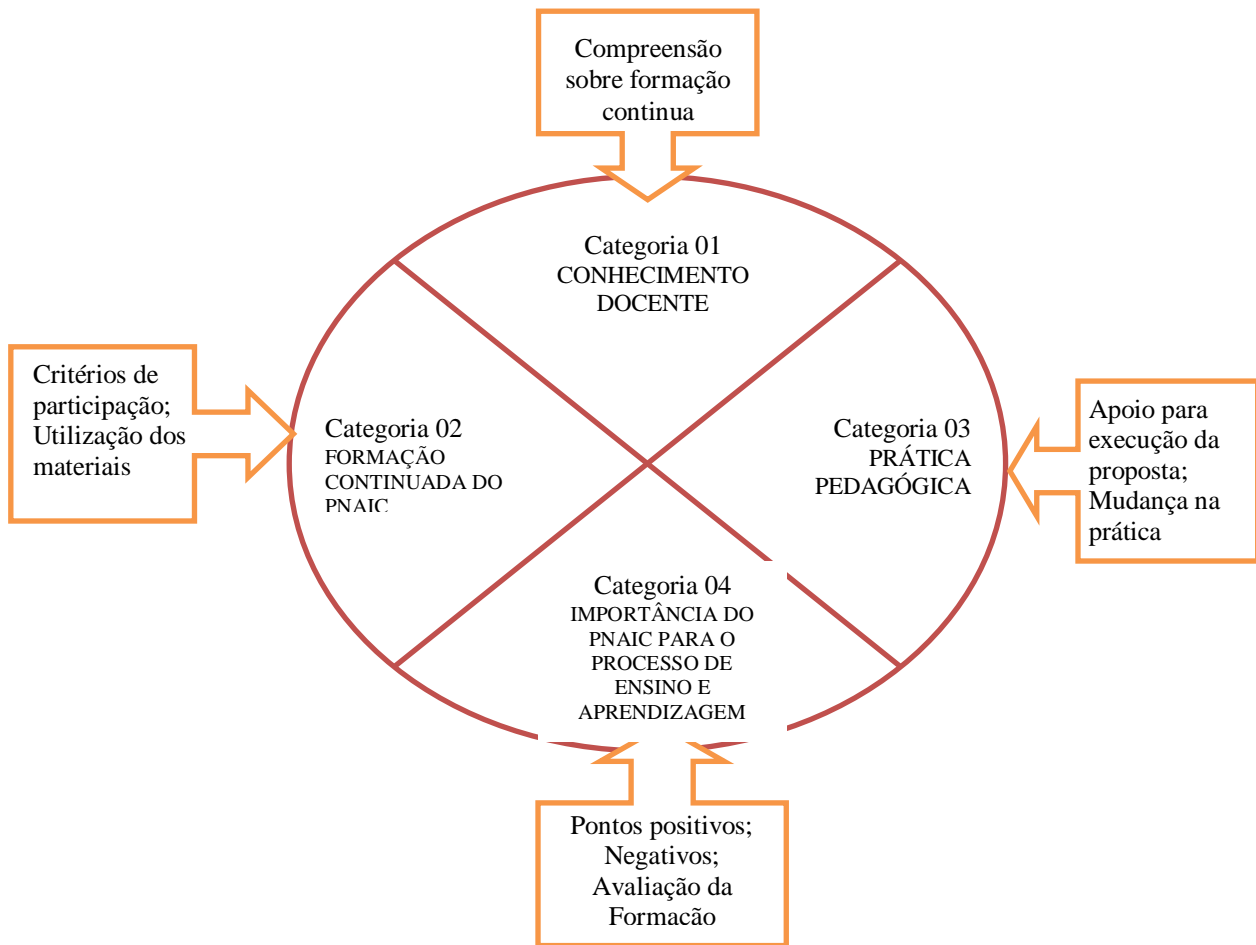
participantes, e assim foi possível utilizarmos do sistema de codificação enquanto processo transformador desses dados brutos tendo em vista à redução desses dados a partir do recorte em unidades de registro que possibilitou realizar uma *categorização* que será detalhada mais a diante.

Ao cumprir a exploração do material, o analista deve fazer (BARDIN, 2011) a definição das categorias, classificando os elementos constitutivos de um conjunto caracterizados por diferenciação e realizando o reagrupamento por analogia por meio de critérios definidos previamente no sentido de propiciar a realização da inferência. A respeito da categorização Bardin (2011, p. 117) afirma que é:

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

A definição das categorias, classificando os elementos constitutivos de um conjunto caracterizados por diferenciação e realizando o reagrupamento por analogia por meio de critérios definidos previamente no sentido de propiciar a realização da inferência. A inferência possibilitou o controle das fases e a interpretação um período de reflexão que levou ao delineamento de categorias e subcategorias com base no objetivo geral e objetivos específicos e compreensão do fenômeno, conforme demonstrada na figura 02 abaixo:

FIGURA 02
DELINEAMENTO CATEGORIAL



FONTE: elaboração própria com base nos dados da pesquisa 2019.

3.5 AS PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES

Neste tópico discorremos, sobre as percepções que os participantes educativos pesquisados (professores) acerca das contribuições do processo de implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): os conhecimentos que possuem a respeito do objeto; a formação continuada adquirida e experiência; divulgação de informações e discussões além das implicações na prática pedagógica.

A partir das informações obtidas com a aplicação do instrumento que consistiu na a entrevista semiestruturada, analisamos as respostas dos 08 interlocutores, tendo por base os objetivos do nosso estudo e nosso problema de pesquisa. A partir dos dados foi possível

elencar categorias e subcategorias, conforme, a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), representada no quadro 02 abaixo:

QUADRO 02
CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA PESQUISA

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE
1. CONHECIMENTO DOCENTE	➤ COMPREENSÃO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA
2. FORMAÇÃO DOCENTE	➤ CRITÉRIOS DE PARTICIPAÇÃO ➤ UTILIZAÇÃO DOS MATERIAIS
3. PRÁTICA PEDAGÓGICA	➤ APOIO PARA EXECUÇÃO DAS PROPOSTAS ➤ MUDANÇA NA PRÁTICA DOCENTE
4. IMPORTÂNCIA DO PNAIC NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	➤ PONTOS POSITIVOS ➤ PONTOS NEGATIVOS ➤ AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

FONTE: elaboração própria

3.5.1. Conhecimento docente

Nos últimos anos tornou-se necessária, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, a formação continuada como um requisito para o trabalho. A partir disso a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avança nas formações dos profissionais exigindo o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta aos problemas educacionais (GATTI, 2008). Nesse contexto, a formação continuada do PNAIC abrangeu os professores alfabetizadores pertencentes ao ciclo alfabetizador (1º ao 3º ano do ensino fundamental) de todas as escolas públicas, alterando a forma de avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Nesta primeira categoria de análise tem como objetivo identificar o nível de conhecimentos que os professores possuem acerca da formação, bem como, a formação continuada. Assim, trataremos no próximo tópico a análise e interpretação da subcategoria, *Compreensão sobre formação continuada*.

3.5.1.1 Compreensão sobre formação continuada

Na presente subcategoria nossos interlocutores foram indagados a respeito dos conhecimentos existentes sobre a formação continuada. Os relatos obtidos estão apontados no quadro 03 abaixo:

QUADRO 03
COMPREENSÃO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

Para você, qual a importância da formação continuada para os professores?
<p>ANA²: É muito importante, pois através da formação continuada os professores vão percebendo o que está tendo de inovação tecnológica para ser usado em sala de aula, vai acompanhando o nível dos alunos, e aprimora os nossos conhecimentos.</p> <p>BRUNA: É muito importante porque o professor precisa de um suporte de conhecimentos para que possa desenvolver sua prática com mais eficiência, pois o processo de alfabetização se torna mais produtivo com o acompanhamento que a formação continuada proporciona.</p> <p>CARLA: Muito importante, pois através dessas formações adquirimos novos conhecimentos e novas experiências.</p> <p>DANIELA: A formação continuada de professores é algo fundamental, pois sempre devemos buscar novos conhecimentos e aplicá-los em sala de aula.</p> <p>ERICA: É muito importante, porque o profissional da educação deve estar sempre em processo de formação e estabelecer uma relação dialética, pois contribui para mudanças significativas na prática pedagógica.</p> <p>FERNANDA: É necessária, pois através da formação continuada passamos a elaborar melhor nossas atividades para facilitar a aprendizagem dos alunos.</p> <p>GABRIELA: É muito importante, a formação continuada de professores é imprescindível para dar continuidade à formação inicial por motivar cada vez mais o professor a realizar um bom trabalho em sala de aula.</p> <p>HELENA: Toda formação continuada merece atenção do professor por adquirir conhecimentos para dar qualidade à sua prática.</p>

FONTE: elaboração própria

Mediante as informações do quadro acima, todos os pesquisados, dispõem do conhecimento de que a formação continuada é muito importante. A professora **Ana** associa a necessidade de participar de formações continuadas devido às mudanças ocasionadas pela inserção das tecnologias ao meio social. Sobre essa temática, Freire Filho e Lemos (2008) defendem que os professores precisam receber a formação necessária e apropriada para o momento sócio histórico em que vivem. Nessa área de discussão, Andrade (2003, p. 58) entende que a apropriação das tecnologias na educação possibilita o acesso “mais rápido e atualizado das informações”, também permite maior inter-relação entre os indivíduos, o que

² Os nomes apresentados são fictícios no sentido de preservamos o anonimato dos participantes.

pode contribuir para a construção de novos conhecimentos e novas características para a escola.

É possível constatar que as respostas das professoras **Bruna, Carla, Daniela e Helena** apresentam a concepção de formação continuada atrelada à aquisição de conhecimentos e às novas experiências. Sobre a fala dos interlocutores da pesquisa, Mota (2005, p.52) assevera que:

O conhecimento é uma apropriação cognitiva de um determinado objeto externo: o sujeito obtém uma imagem cognitiva interna de uma realidade externa. O saber implica uma relação entre o sujeito, o conhecimento e seu contexto, ou seja, uma interação sujeito-mundo. Construir conhecimentos seria objetivar informações, dados, conceitos.

Há professores que produzem conhecimentos e saberes pedagógicos na sua sala de aula e com seus pares na escola. De acordo com Freire (1986), é necessário e urgente construir ambientes de formação continuada nos quais participem todos que compõe e intervém no processo de ensino, é necessário que o diálogo seja o mediador na direção das aprendizagens, pois é necessário pensarmos a escola como um espaço de interação e mobilização de saberes, e a formação continuada pode contribuir para as mudanças desejadas.

A professora **Érica** associa a formação continuada a mudanças na prática pedagógica do docente. De acordo com Franco (2016, p. 26) “as práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”. Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Em outras palavras, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço escolar.

A professora **Fernanda** destaca a importância da formação na elaboração das atividades. A formação continuada abre caminhos em direção de uma dinâmica de troca, de planejamento, de execução, na relação teoria e prática e na reflexão da ação do professor. Sobre essa questão, Nóvoa (1991, p. 25) afirma que a formação continuada adota como referências as dimensões coletivas das práticas, contribuindo para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e de seus valores.

A professora **Gabriela** relatou a importância em dar continuidade à formação inicial. Tal colocação se alberga na necessidade de entender que durante muito tempo a formação inicial foi considerada suficiente para a preparação profissional do indivíduo. No entanto, através do avanço do conhecimento e do desempenho profissional trouxeram a necessidade de atualização e aperfeiçoamento constante dos profissionais da educação. Diante desse pensar Rodrigues e Esteves (1993, p.41) asseveram que:

A formação não se esgota na formação inicial devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino.

Tardif, (2014, p. 232), defende que os saberes, assim como a subjetividade dos professores devem ser considerados pelo fato deles “organizarem sua prática a partir de suas vivências, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores”, ou seja, seus saberes estão enraizados em suas histórias de vida.

Presume-se, portanto, que pensar a formação continuada apoiada nos saberes dos professores é reconhecê-los como sujeitos competentes em seu trabalho docente, sujeitos mobilizadores de saberes auxiliares que são mobilizados no enfrentamento de situações cotidianas. A formação continuada deve se apoiar nos saberes dos professores, eles devem participar, contribuindo efetivamente com os elementos constitutivos de sua própria formação, corroborando com o pensamento de que a formação continuada precisa dar voz aos sujeitos que fazem da escola um espaço de interação e mobilização de saberes.

3.5.2. Formação Continuada do PNAIC

Esta segunda categoria consiste em compreender como se dá a formação continuada nos moldes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sob a ótica dos professores participantes dessa pesquisa. Dessa forma, nos dois próximos tópicos será delimitada a análise sobre os critérios de participação na formação continuada e os materiais disponibilizados nessa formação.

3.5.2.1 Critérios de participação

Quando nos destinamos os critérios de participação na formação do PNAIC aos sujeitos pesquisados obtivemos as seguintes ponderações que foram viabilizadas por meio da seguinte indagação que consta no quadro 04 a seguir:

QUADRO 04
CRITÉRIOS PARA PARTICIPAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC

Quais critérios utilizados para selecionar os professores participantes da formação continuada do PNAIC?
ANA: Eu trabalhava com 2º ano e por isso fui inserida na formação.
BRUNA: Quando chegou a formação eu trabalhava com o 2º ano.
CARLA: Eu estava no 3º ano, a oportunidade para quem trabalhava nas séries iniciais.
DANIELA: Por ter sido selecionada para trabalhar no 1º ano do ensino fundamental I.
ERICA: A seleção era realizada através da formação de turma, todos os professores lotados do 1º ao 3º ano eram selecionados, eu fazia parte do 2º ano.
FERNANDA: Eu era professora do 3º ano e por isso participei.
GABRIELA: Eu lecionava do 2º e por isso fui selecionada para formação continuada.
HELENA: Minha sala era o 1º ano, assim participei da formação.
FONTE: elaboração própria

Conforme o Quadro 03, notamos que todos os participantes pertenciam ao ciclo alfabetizador, em outras palavras, as respostas apresentadas pelos professores confirmam, de fato, que os professores que participaram das formações do PNAIC pertenciam ao ciclo alfabetizador (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental). Conforme menciona o documento orientador do PNAIC:

[...] será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2010, p.09).

3.5.2.2 Utilização dos Materiais

Nessa subcategoria o objetivo foi obter percepções dos professores sobre a importância do material didático disponibilizado na formação. Tal questionamento parte do pressuposto de

que os materiais didáticos atuam como instrumentos no processo de ensino e aprendizagem, sendo assim desenvolvemos a seguinte pergunta e obtivemos as respostas dispostas no Quadro 05.

QUADRO 05
MATERIAIS UTILIZADOS NA FORMAÇÃO DO PNAIC

Como eram os materiais disponibilizados na formação?
ANA: Havia muitos recursos para alfabetizar, como os livros didáticos e joguinhos, uma amostragem foi mandada para as escolas, os demais eram confeccionados pelos professores.
BRUNA: O material foi bastante útil era trabalhado nas reuniões com as orientadoras, Os professores tinham que confeccionar seu próprio material, como o Cantinho da leitura, da Matemática e de Ciências.
CARLA: O material era muito bom no início.
DANIELA: Os materiais eram riquíssimos, excelentes para trabalharmos escrita, leitura e números com nossos alunos. Havia os jogos, as sílabas móveis, alfabeto móvel, os livros infantis e muitos cadernos de estudos, que possibilitam uma aprendizagem mais significativa.
ERICA: Excelente, de boa qualidade, distribuídos nas formações servindo como subsidio de estudos.
FERNANDA: O material fornecido era muito rico.
GABRIELA: Material riquíssimo para ajudar na alfabetização de crianças.
HELENA: O material era rico, específico para a alfabetização, atualizava as professoras enriquecendo seus conhecimentos.

FONTE: elaboração própria

O que é possível constatar no quadro apresentado acima é as professoras avaliam que o material didático fornecido na formação foi muito rico. A professora **Ana** destaca os livros didáticos e os jogos, que são instrumentos de alfabetização que remetem ao lúdico e à interação. Podemos dizer neste sentido que o brinquedo e os jogos contribuem no processo de desenvolvimento podendo atuar como fonte de aprendizagem (VYGOTSKY, 1987). De acordo com o autor, brincar é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, a fantasia e a realidade interagem na produção de novas possibilidades de expressão, assim como, permite construir relações sociais com outros sujeitos, crianças ou adultos. Fortuna (2008, p. 217) acrescenta afirmando que:

A brincadeira abre a possibilidade de criar outro mundo e outro jeito de ser e de viver, por meio da vivência da alegria da descoberta, do desenvolvimento da capacidade de invenção e da criação de novos padrões de sociabilidade timbrados, pela amizade, cooperação e noção de responsabilidade coletiva e de bem comum.

O material didático por sua vez, pode ser definido como um instrumento e um produto pedagógico utilizado na sala de aula, como recurso que facilita o trabalho do professor. Coutinho (2000, p.02) diz, “que a escola concebe o livro como um instrumento básico, um complemento primeiro das funções pedagógicas exercidas pelo professor”. Seu valor não está em si mesmo, mas na sua utilização.

O MEC disponibilizou para as escolas participantes das redes públicas livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, seus respectivos manuais do professor e obras pedagógicas complementares aos livros didáticos. Esses livros são distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Também propôs como ação ligada a este eixo, jogos pedagógicos para apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa e obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE além de tecnologias educacionais de apoio à alfabetização (BRASIL, 2012).

A professora **Bruna** ressalta a utilidade desse material que serviam de inspiração para a confecção de momentos de aprendizagem no espaço escolar, destacando o Cantinho da Leitura, matemática e ciências. Para garantir que os alunos tenham acesso aos livros de literatura infantil o MEC distribuiu acervos de 30 livros para cada sala de aula do 1º ao 3º ano, totalizando 6 acervos. Tais livros devem compor o chamado “Cantinho da leitura” que é um espaço criado dentro da classe onde os livros ficam expostos e com livre acesso ao aluno para que este possa ler em momentos específicos organizados pelo professor/ou nos intervalos entre as atividades desenvolvidas (op. cit., 2012).

Freitas e Rodrigues (2007) expõem que o livro didático, por meio de seu conteúdo, e também de sua forma, expressos em um projeto gráfico, têm a função de chamar a atenção e promover a leitura. É um material importante na formação do aluno pelo fato de ser, muitas vezes, o único livro com o qual a criança entrará em contato.

Na visão de Azenha (2006), as crianças ao ouvirem histórias podem escutar uma organização mais elaborada da linguagem, muito distante da linguagem do cotidiano, e além de indicar algumas funções sociais da escrita, essa atividade mobiliza a criança para a aprendizagem porque agrega grande significado a ela. Os cadernos de estudo promovem reflexões fecundas sobre a importância da leitura e instrumentalizam os professores para que estes invistam na sua própria formação de leitor e também na formação do aluno leitor.

Acerca do formato desses encontros de formação continuada do Pacto, o programa tem sua organização divulgada em cadernos, sendo eles: cadernos explicativos, que apresentam toda a organização e funcionamento do programa, caderno de formação, que totalizam oito unidades de Linguagem e oito cadernos de Matemática, cada um com um tema específico sobre a área de conhecimento que são estudados mensalmente; e cadernos de jogos com instruções sobre regras e procedimentos.

3.5.3. Prática pedagógica

A terceira categoria tem o propósito de identificar como o apoio disponibilizado aos professores alfabetizadores para execução das propostas da formação continuada do PNAIC, como também ter conhecimento de mudança de postura após a participação na formação. A formação docente construída como processo integra as diversas formas de ensinar.

Segundo Gadotti (1998, p.76) "é na prática da educação que o educador se educa." É de fundamental importância que o professor valorize as identidades sociais e toda manifestação cultural, que proporcione a participação e a reflexão individual e coletiva. Individual, porque é nas vivências do cotidiano que adquire experiência a sua prática docente e coletiva, porque é na interação com outros docentes que amplia os conhecimentos e constrói novas práticas.

Ainda sobre essa questão, o exercício da profissão docente é uma prática complexa e, como as demais profissões precisa de um conjunto de conhecimentos específicos para ser aprendida. Os procedimentos de aprendizagem do ensino, de se tornar professor e de se desenvolver profissionalmente são gradativos; começam antes das formações dos cursos de licenciatura e vão se prolongar por toda a vida, mantidos e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida (MIZUKAMI, 2013).

Assim, o espaço escolar se constitui como um local de aprendizagens e desenvolvimento profissional da docência. Para isso, buscamos desenvolver essa análise a partir das subcategorias que serão apresentadas a seguir.

3.5.3.1 Apoio para execução

Nessa subcategoria o objetivo foi obter percepções dos professores acerca do apoio para dar continuidade às propostas da formação continuada do PNAIC. A respeito de que forma se daria esse apoio, obtivemos as seguintes respostas apresentadas no Quadro 06.

QUADRO 06

APOIO PARA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NA FORMAÇÃO

Você recebeu apoio para a execução das propostas adquiridas na formação do PNAIC?
<p>ANA: Os maiores apoios eram advindos nas reuniões mensais de formação com os orientadores de estudo, nos motivando a trabalhar a interdisciplinaridade, sequência didática para a realização de um trabalho interdisciplinar.</p>
<p>BRUNA: Teve um acompanhamento mais concreto da coordenação do Pacto que visitavam as escolas, as reuniões mensais que ofereciam o suporte e nos sanavam as dificuldades encontradas.</p>
<p>CARLA: Tínhamos encontros onde haviam discussões sobre a temática e ajuda com os materiais recebidos de como trabalhar em sala de aula.</p>
<p>DANIELA: Nem sempre havia apoio, a falta de recurso nas escolas dificultava nosso trabalho.</p>
<p>ERICA: Às vezes, mas poderiam apoiar mais os professores no processo de alfabetização.</p>
<p>FERNANDA: O apoio recebido nas reuniões foi muito importante, pois nos incentivava a buscar atividades diferenciadas. A bolsa recebida também representou um grande suporte.</p>
<p>GABRIELA: O apoio vinha dos orientadores de estudo, nos incentivavam a nos doar pela alfabetização.</p>
<p>HELENA: Os envolvidos nos deram grande suporte no início da formação, nos incentivavam e nos motivavam muito.</p>

FONTE: elaboração própria

O que é possível constatar no quadro apresentado acima é quase todas as professoras da pesquisa receberam apoio para colocar em prática as propostas da formação, destacando as reuniões, que eram incentivadoras e motivadoras para desempenhar um bom trabalho na alfabetização.

O professor formador do PNAIC é um profissional que deve ter conhecimentos da prática pedagógica de sala de aula, das concepções de alfabetização e letramentos e dispor de características pessoais como liderança, autonomia, articulação, criatividade, inovação e iniciativa. Nesse sentido, como formador é necessário desenvolver saberes e competências e a partir da reflexão sobre a prática, enfrentar os desafios, como desaprender velhas práticas para

incorporar as novas, num processo de reflexão-ação-reflexão. Uma prática reflexiva pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional (BRASIL, 2012)

O formador vem se constituindo como profissional através de estudos, reflexões e práticas pedagógicas inovadoras, alargando conhecimentos, construindo novas concepções de ensino que podem auxiliar os professores alfabetizadores na apropriação de novos conhecimentos e na sistematização das práticas inovadoras de sua área de atuação (MOTA, 2005). A professora **Fernanda** destacou o recebimento da bolsa como suporte para realização dessas atividades. No entanto, nas falas de duas participantes, **Daniela e Érica**, o apoio foi insuficiente.

A mobilização dos saberes docentes apresentada defende que a formação continuada deveria levar em consideração os diferentes saberes (científicos, didático-metodológicos, transversais, dentre outros) que o professor já possui em sua trajetória profissional. Dessa forma, as formações continuadas apresentariam aos professores o que há de mais recente, acerca da relação do saber e da prática pedagógica, cabendo ao professor adaptar as diferentes concepções analisadas, ajustando-as assim à sua realidade. (BRASIL, 2012),

3.5.3.2. Mudança na prática docente

Falar de prática docente exige, portanto, que falemos de sujeitos que possuem um ofício. Para Arroyo (2000, p. 34) “o saber de uma arte, a arte de ensinar, e que produzem e utilizam saberes próprios de seu ofício no seu trabalho cotidiano nas escolas”. As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos (op.cit., 2000).

Nessa subcategoria o objetivo foi obter percepções dos professores acerca da prática docente frente às propostas da formação continuada do PNAIC. A respeito de que forma se daria esse apoio, elaboramos a seguinte pergunta para a entrevista semiestruturada e obtivemos as seguintes respostas apresentadas no Quadro 07.

**QUADRO 07– MUDANÇA NA PRÁTICA DOCENTE APÓS A FORMAÇÃO
CONTINUADA DO PNAIC**

Você sentiu alguma mudança na sua prática docente após a participação na formação do PNAIC?
ANA: Melhorou mais, principalmente no que diz respeito à ludicidade, esse era um item muito cobrado na formação, como também a interação com o processo disciplinar formativo do educando.
BRUNA: Toda formação traz algo de bom na nossa prática diária como educador, vindo a contribuir e aprimorar o ato de alfabetizar.
CARLA: Várias foram as mudança como a introdução de jogos e materiais que trabalham o lúdico.
DANIELA: Antes do PNAIC eu era mais tradicional agora sou mais criativa e dinâmica.
ERICA: Procurei abordar as experiências vividas e atualizar às novas metodologias, revendo a prática docente, pois vivenciei todas as etapas do ciclo de formação, tornando minha pratica melhor.
FERNANDA: Com a aquisição de mais conhecimento, temos mais ideias para elaborar nossas atividades.
GABRIELA: Antes da formação minhas aulas eram tradicionais e com o PNAIC introduzir o lúdico para facilitar a aprendizagem dos meus alunos.
HELENA: Mudou a prática com a inserção de material, jogos lúdicos, a interdisciplinaridade entre as disciplinas e a forma de avaliar o alunou mudou.

FONTE: elaboração própria

Analisando os relatos é possível averiguar que ocorreram mudanças nas práticas docentes das interlocutoras pesquisadas. As professoras **Bruna, Érica e Fernanda** expressam que obtiveram aprimoramento da prática docente. Em Nunes e Oliveira (2016, p. 4) vamos encontrar a seguinte afirmação “se não houver constante qualificação docente, o professor pode perder o entusiasmo pela profissão”. Acredita-se que sem a realização de estudos sistemáticos com vista ao desenvolvimento profissional, o professor não consegue estabelecer e manter a capacidade de analisar as mudanças educativas, além de ter dificuldade de adaptar-se às novas exigências da educação contemporânea.

As professoras **Ana, Carla e Gabriela** apresentam a mudança da prática docente atrelada à inserção da ludicidade, com o uso de jogos e materiais. Rosa (2003, p. 40) enfatiza “o lúdico deve ser visto e praticado de forma consciente, pois não é mera diversão ou preenchimento de tempo, e sim, um fator essencial para uma educação de qualidade ao

indivíduo”. Nesse sentido, a ludicidade deve permear a proposta pedagógica alinhando-se aos conteúdos do currículo escolar objetivando o desenvolvimento mental, físico e social do aluno, compreendendo que brincar e linguagem são comuns em vários aspectos da vida social. Corroborando com esse pensar Tristão (2010, p.19) afirma “as atividades lúdicas precisam estar condizentes com os objetivos didáticos e pedagógicos voltados para a formação integral do aluno, a finalidade não é o produto da atividade, mas sim a própria ação, o momento vivido”.

A pedagogia tradicional deixou muitas marcas, principalmente no que se refere a postura do professor em sala de aula. As professoras **Daniela** e **Gabriela** revelaram que suas atitudes eram tradicionais e após a participação na formação do PNAIC passaram a fazer uso da criatividade para deixar a aula mais dinâmica. A professora **Helena** expressa que a forma de avaliar os alunos mudou. Luckesi (2002) afirma que a avaliação é um dos aspectos mais problemáticos do processo de ensino, porque normalmente utilizada apenas com o sentido de verificação, não apresenta efeitos na dinâmica da ação pedagógica conduzida pelo docente. A referida pesquisada também relatou que outra mudança na prática foi a aplicação da interdisciplinaridade dos conteúdos.

Para Freire (2011), a interdisciplinaridade contempla um processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto em que ele convive, com sua realidade e a cultura que o cerca. Compactuando com esse pensar Morin (2002) considera que um ensino pautado na prática interdisciplinar pretende formar alunos com uma visão mais ampla de mundo, aptos a “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar e reunir os conhecimentos adquiridos” (MORIN, 2002, p. 29).

No PNAIC, a prática do professor é embasada na concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, através da qual a criança precisa dominar o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e, ao mesmo tempo, fazer uso desses conhecimentos nas diversas situações de comunicação de forma autônoma (BRASIL, 2012). O movimento de mudança que deve haver na concepção de formação permanente vai ao encontro das ideias de Imbernón (2009, p.74) ao afirmar que:

A mudança no futuro da formação permanente não deve ser a predominante, mas aquela que o professorado assuma ser sujeito da formação, compartilhando seus significados com a consciência de que somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos e desenvolvendo uma identidade profissional (o “eu” pessoal e coletivo

que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos) e não um mero instrumento na mão de outros.

O professor, em sua prática pedagogicamente estruturada, deverá saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do aluno.

3.5.4. Importância do PNAIC para o processo de ensino e aprendizagem

Na última categoria realizamos a análise no intuito de identificar como os sujeitos da pesquisa compreendem a formação continuada do PNAIC. Ainda nesta categoria, é exposto os pontos positivos, negativos e uma avaliação da formação sob a ótica dos interlocutores dessa pesquisa.

3.5.4.1. Pontos positivos

A presente subcategoria possui como objetivo conhecer, a partir das respostas obtidas na entrevista, o que os sujeitos pensam sobre a formação continuada do PNAIC. Além disso, tínhamos como interesse entender, na perspectiva do professor, a importância do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a educação escolarizada picoense. Os dados elencados abaixo foram elaborados por intermédio das indagações que dão origem ao seguinte quadro 08 abaixo:

QUADRO 08 PONTOS POSITIVOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC

Aponte pontos positivos da formação continuada do PNAIC?
ANA: Teve muitos positivos como a inserção de materiais lúdicos no cotidiano da sala de aula.
BRUNA: Melhorou a parceria família e escola pois nos motivou a planejar atividades que trouxesse a família para dentro da escola.
CARLA: Foram trabalhadas diversas atividades, grupos de discussões com trocas de experiências, trabalhar dramatizações, cantinho da leitura e de ciências deixaram as salas mais decoradas, jogos de matemática.
DANIELA: Enriqueceu nossas aulas, onde o aluno viajou no mundo da imaginação, através das obras e aprendeu prazerosamente por meio do lúdico, através de jogos e brincadeiras.

ERICA: A metodologia era bem distribuída, havia os grupos de estudo, os relatos de experiências e os recursos didáticos motivadores, os livros didáticos também incentivaram a leitura e os jogos facilitavam a aprendizagem.

FERNANDA: Muito aprendizado, muito conhecimento enriquecedor. Tinha atividades mais dinâmicas e orientações de como lidar com o aluno, quando ele apresentava alguma dificuldade.

GABRIELA: O cantinho da leitura, a ornamentação da sala, os recursos para trabalhar com os alunos.

HELENA: Aprimorar conhecimento, materiais, jogos, ludicidade.

FONTE: elaboração própria

A presente subcategoria possui como objetivo conhecer, a partir das respostas obtidas na entrevista, o que os sujeitos pensam sobre a formação continuada do PNAIC. Nas respostas acima relatadas, observamos os pontos positivos do sistema, que segundo os professores seriam: *materiais lúdicos, trocas de experiências, aquisição de conhecimentos*. Os depoimentos salientam que a través da formação continuada houve uma reflexão sobre a importância da troca de experiências e construção de novos conhecimentos, oportunizadas pela socialização nas reuniões, uma vez que tiveram a oportunidade de apresentar seus trabalhos e, ao mesmo tempo, conhecer a ação pedagógica das colegas, o que, por certo, contribuirá para melhorar prática de todos os partícipes da formação.

Os professores receberam auxílio no planejamento a partir do entendimento de Sequências Didáticas e de Projetos Didáticos, com mudanças no ambiente da sala de aula e ampliação dos espaços educativos da escola que possibilitou ao professor interagir, buscar conhecimentos e informação e ter a compreensão de conteúdos a serem ministrados com mais eficiência e qualidade.

Um dos objetivos dos acervos literários é a utilização dos mesmos de forma efetiva com os alunos, então, ao serem questionados sobre a organização dos “Cantinhos da Leitura”, em sua maioria, os relatos afirmam que essa formação veio para romper com uma realidade triste, onde caixas fechadas com livros eram encontrados em armários, intactos. Por esse motivo e com o incentivo através do PACTO, o acervo estava disponível para as salas de aula em forma de “Cantinhos da Leitura” que foram organizados de diversas formas, despertando interesse pela forma lúdica, proporcionando uma leitura prazerosa e não obrigatória e sem sentido.

Conforme Nacarato (2005, p. 176), na atual sociedade do conhecimento “não há mais espaço para o profissional trabalhar no isolamento”. É necessário destacar a importância da

escola e do trabalho colaborativo como instâncias de desenvolvimento profissional, uma vez que estas proporcionam aos professores condições de formação permanente, troca de experiência, busca de inovações e de soluções para os problemas que emergem do cotidiano escolar. Outro ponto que nos interessa identificar diz respeito à compreensão dos professores sobre os pontos negativos da formação continuada do PNAIC. A partir disso, o quadro 09 expõe os relatos dos professores pesquisados sobre os pontos negativos observados na formação continuada do PNAIC.

3.5.4.2 Pontos negativos

Em relação aos pontos negativos, os professores relataram as seguintes falas no quadro 09:

QUADRO 09

PONTOS NEGATIVOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC

Aponte pontos negativos da formação continuada do PNAIC?
<p>ANA: Só lamento nesse sistema uma política para alfabetização que não dão continuidade, ocorreu também a falta de compreensão de alguns pais e professores em entender que essa formação era um ciclo alfabetizador que só se consolidaria no 3º ano o processo de alfabetização. Por outro lado alguns professores achavam que não tinha problema a criança avançar sem os conteúdos mínimos e não se esforçavam. Alguns pais entenderam que não deveriam dar tanto suporte já que o aluno automaticamente iria ter a aprovação.</p> <p>BRUNA: O que mais dificultou foi a falta de participação das famílias, uma comunicação eficaz entre família e escola.</p> <p>CARLA: Não compreensão dos pais sobre a aprovação e reprovação dos alunos.</p> <p>DANIELA: Expor mais a prática e menos a teoria.</p> <p>ERICA: Quando a bolsa acabou dificultou bastante pois os materiais que vinham para as escolas eram insuficientes.</p> <p>FERNANDA: Não tinha um local determinado para os encontros, toda reunião era num lugar diferente.</p> <p>GABRIELA: Primeiro porque eu acho errado não reprovar, os alunos vão para a série seguinte sem ter aprendido o mínimo. O problema só vai passando de série.</p> <p>HELENA: A interrupção da bolsa, porque o material era insuficiente e a bolsa nos ajudava na compra dos materiais para a confecção dos mesmos. Com o passar do tempo os encontros foram perdendo a qualidade.</p>

FONTE: elaboração própria

A presente subcategoria possui como objetivo conhecer, a partir das respostas obtidas na entrevista, o que os sujeitos pensam sobre a formação continuada do PNAIC. Nas respostas acima relatadas, observamos os pontos negativos do sistema, que segundo os professores seriam: *falta de continuidade dos programas de formação, falta de conhecimento sobre os meios de aprovação do ciclo alfabetizador do PNAIC tanto pelos professores como pelos pais, interrupção da bolsa, locais de formação incertos, expor mais prática.*

Sobre a questão da não reprovação dos alunos, consta que a proposta da avaliação do PNAIC é formativa, visando colaborar no desenvolvimento da criança considerando aprendizagem como um direito do aluno, buscando romper com a lógica punitiva e excludente da avaliação escolar. A formação continuada do PNAIC está subsidiada à concepção de avaliação progressista. De acordo com o documento:

A formação não se esgota na formação inicial devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino. Ao se adotar uma concepção mais progressista, pode-se considerar a avaliação como uma ação que inclui os vários sujeitos, ou seja, como uma ação intencional que se dá de modo multidirecional. Dessa forma, o que se busca é um sistema integrado de co-avaliação, no qual docentes, discentes e equipes de profissionais da escola e de outros sistemas avaliam e são avaliados (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, a organização do ciclo de alfabetização objetiva a não retenção do aluno dentro desses três anos exige uma avaliação de acompanhamento do processo de aprendizagem. A avaliação “possibilita ao docente uma compreensão do processo de construção das aprendizagens pelos alunos e de reflexão sobre as estratégias de ensino” (op. cit., p. 08). Por esses motivos, Emília Ferreiro (1985) não considera a alfabetização como um estado, mas a concebe e entende como um processo contínuo que começa muito cedo e que não há término, ou seja, se estende por toda a vida do ser humano.

A professora **Daniela** relatou a exposição teórica excessiva em detrimento à prática, no entanto, arriscamo-nos dizer que há falta de conhecimento da interlocutora sobre a temática, visto que toda prática é teórica, toda ação humana está rodeada de saber. As vivências na escola são imbuídas de teoria

Sobre a falta de continuidade dos programas voltados à alfabetização, Saviani (2007, p. 1246) argumenta que “é ilusão pensar que a alfabetização é apenas um momento inicial do processo de aprendizagem, acreditando-se que ela se completa ao final do primeiro ou do segundo ano do ensino fundamental”. Nessa fase inicial, as crianças podem chegar a dominar

os mecanismos da linguagem escrita, mas reconhecer as estruturas formais da língua não é ainda incorporá-las. Ao final do primeiro ou do segundo ano é possível que as crianças as reconheçam.

A incorporação, porém, vai se dar mediante o conjunto do currículo escolar, num trabalho pedagógico que se estende pelos anos subsequentes. O motivo pelo qual as campanhas de alfabetização fracassam é que os alunos não completam o tempo necessário para atingir a irreversibilidade do processo de aprendizagem (op. cit., 2007).

3.5.4.3. Avaliação da formação continuada do PNAIC

Nesta subcategoria buscamos realizar uma análise da avaliação da formação continuada do PNAIC a partir das respostas obtidas na entrevista. Os dados elencados abaixo foram elaborados por intermédio das indagações que dão origem ao seguinte quadro 10 abaixo:

QUADRO 10 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC

Como você avalia a formação continuada do PNAIC?
ANA: Foi muito boa, um incentivo para alfabetizar bem, de dar uma base mais sustentável, pois a participação deu mais aquele gás e nos motivou pela obtenção de mais conhecimentos.
BRUNA: Favoreceu e agregou muito conhecimento no processo de alfabetização. Nas reuniões surgiram muitos depoimentos, as trocas de experiências permitiu aperfeiçoar nossa prática de alfabetização.
CARLA: Foi uma formação que possibilitou muito aprendizado e oportunizou trocas de experiências com os demais professores.
DANIELA: Nos ensinou métodos de alfabetização que deram certo pois contribuiu no processo de ensinoaprendizagem de nossos alunos.
ERICA: De forma positiva, conseguimos avançar o nível de aprendizagem e superamos as metas exigidas.
FERNANDA: Foi enriquecedora, pois além das reuniões que agregavam mais conhecimentos, tinha as sugestões de atividades, orientações e a convivência com outros professores, estimulando nossa criatividade.
GABRIELA: A formação foi boa, nos agregou muito conhecimento.
HELENA: Melhorou nossa prática pedagógica.

FONTE: elaboração própria

Nas respostas acima relatadas, observamos a avaliação da formação continuada do PNAIC, que segundo os professores seriam: *enriquecedora, agregou conhecimento,*

possibilidades de trocas de experiências, superação de metas e melhorou a prática pedagógica.

Constatamos que o PNAIC realmente tem a pretensão de cumprir com seus objetivos, já que durante toda a pesquisa ficaram evidentes que a formação busca assegurar uma reflexão sobre o processo de alfabetização e discutir a prática docente. Além disso, o PNAIC ressaltou a necessidade de implementar esforços de todos os envolvidos no processo de alfabetização com o propósito de ampliar aprendizagens em todas as áreas do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, até aqui apresentado, teve como objeto central o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no intuito de compreendê-lo como política educacional voltada para alfabetização da criança, buscando ao longo do processo de investigação: *analisar as contribuições do PNAIC na prática pedagógica de professores alfabetizadores*, tendo como objetivos específicos: *identificar as políticas públicas de formação de professores que antecederam o PNAIC; compreender a estrutura da formação continuada do PNAIC; conhecer a trajetória formativa dos professores alfabetizadores após a implementação do PNAIC e analisar a formação dos professores alfabetizadores promovida pelo PNAIC e sua articulação com as necessidades de sua prática pedagógica.*

As discussões sobre as políticas de formação continuada oportunizam a atualização de conhecimentos sobre a atividade educativa, que devido às constantes transformações na sociedade, oportuniza aos sujeitos evoluir e transformar sua própria realidade.

Assim sendo, elencamos hipóteses a priori acerca do nosso objeto de estudo que seriam: *mudança na postura dos professores alfabetizadores após a participação na formação continuada oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); permanência dos professores alfabetizadores em salas pertencentes ao ciclo alfabetizador; aquisição de conhecimentos adquiridos na formação continuada como as trocas de experiências proporcionadas pelos encontros de formação com os professores alfabetizadores.* O que constatamos, no decorrer da pesquisa científica, foi à concretização de quase todas as hipóteses, a única que não foi comprovada diz respeito à *permanência dos professores alfabetizadores em salas pertencentes ao ciclo alfabetizador*, pois verificamos que muitos professores que participaram da formação eram contratados e saíram da função de forma permanente ou eram direcionados para outras séries.

É válido ressaltar que os objetivos *identificar as políticas públicas de formação de professores que antecederam o PNAIC* e *compreender a estrutura da formação continuada do PNAIC* se concretizaram mediante a pesquisa bibliográfica e documental minuciosa e a pesquisa de campo realizada nas instituições da rede pública municipal de Picos – Piauí. Foi possível, então, discutir as propostas e os objetivos da formação do PNAIC no desenrolar desta pesquisa.

O terceiro objetivo específico versava *conhecer a trajetória formativa dos professores alfabetizadores após a implementação do PNAIC* e através da pesquisa foi possível perceber mudança de postura tida tradicional para uma prática mais dinâmica e criativa, como também

as professoras destacaram aquisição de conhecimentos e conferiram mais qualidade ao seu trabalho. Os relatos também comprovaram que os professores tem conhecimento sobre a importância da formação continuada para sua prática docente, a formação proporcionou reflexões e instituiu ações para enfrentar os desafios encontrados no âmbito da alfabetização. Relataram que o recebimento de bolsas foi de grande ajuda, inclusive para a compra de materiais. No entanto, o entendimento sobre a forma de avaliar o aluno, partindo tanto dos professores como dos pais merece destaca que a temática precisa ser aprofundada.

Dirigindo-se ao quarto objetivo condizia *analisar a formação dos professores promovida pelo (PNAIC) e sua articulação com as necessidades de sua prática pedagógica*. De acordo com as entrevistas a formação foi enriquecedora, agregou conhecimento, propiciou trocas de experiências, superou metas e melhorou a prática pedagógica.

Consideramos que a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi de grande importância, pois o PNAIC foi criado com o objetivo de garantir o direito de que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade, demonstrando a preocupação em relação aos altos índices de analfabetismo. Outro ponto a destacar é a maneira como foi tratada a alfabetização e como foram aplicadas as metodologias voltadas para os professores dos anos iniciais de alfabetização. No entanto, o PNAIC não atingiu todos os docentes e com isso não provocou todas as mudanças pretendidas nas práticas pedagógicas.

Enfim, as questões apresentadas neste estudo não esgotam as possibilidades em torno do PNAIC, ao contrário, há muito ainda a ser estudado. Buscamos abrir possibilidades para novos desdobramentos e sugerimos novas pesquisas a um tema disponível, pois há muito a se pontuar sobre o PNAIC, principalmente em âmbito estadual.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Mariana de Moura Nunes. **Formação docente:** um estudo sobre a percepção dos docentes da área técnica do instituto federal de ciência e tecnologia do Amapá Campus Santana sobre a formação pedagógica. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Instituto de agronomia . Seropédica, RJ 2016.

ANDRADE, Pedro Ferreira de. Aprender por projetos, formar educadores. IN. VALENTE, José Armando (Org.). Formação de educadores para o uso da informática na escola. Campinas. UNICAMP/NIED, 2003.

ANSILIERO, J. B.; ROSA, Z. R. F. **Alfabetização e letramento:** percorrendo o caminho até o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa. Unoesc & Ciência, v. 5, n. 2, p. 191. jun./dez. 2014.

ARAÚJO. Clarissa Martins de; ARAUJO. Everson Melquíades; SILVA. Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan.-abr., 2015. Acesso em: 29/08/2019 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00057.pdf>

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo.** São Paulo: Edições 70. 2011.

BELTRÃO. Isabel do Socorro; FORSBERG. Maria Clara Silva; GHEDIN. Evandro; KALHIL. Josefina Barrera. **FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES:** uma análise com base em artigos, dissertações e teses. ReBECHEM, Cascavel, (PR), v.2, n.2, p. 264-285, ago. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Brasília, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Documento orientador das ações de formação em 2014. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/documento_orientador_2014_versao_site.pdf. Acesso em: 01 abril de 2019.

BRASIL. **Portaria nº 867**, de 4 de julho de 2012. Instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 03 abril de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Portaria nº 1458 de 18 de dezembro de 2012. Brasília, 2012b. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf Acesso em: 10 julho de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a. Disponível em:

<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf> Acesso em: 20 maio de 2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 586**, de 8 de novembro de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências. Disponível em:

<https://leisonline.blogspot.com/2012/11/medida-provisoria-n-586-de-8-de.html>. Acesso em: 02 abril de 2019.

BRASIL. **Lei nº 11. 273**, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11273-6-fevereiro-2006-540874-publicacaooriginal-42340-pl.html>. Acesso em: 30 de março de 2019.

BRASIL, **Portaria nº 1.458**, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <https://pactoaltamira.blogspot.com/p/gabinete-do-ministro-portaria-n-1.html>. Acesso em: 04 de abril de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **CURRÍCULO INCLUSIVO: O direito de ser alfabetizado**. CIBEC. Brasília, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei Federal nº 9.394/96**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008**: Políticas, Programas e Ações do Governo Federal. Brasília, DF, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Brasília: MEC; SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2. Brasília: MEC; SEB, 2012.

_____. **Secretaria de Ensino Fundamental**. Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização / Secretaria de Ensino Fundamental. – Brasília: A Secretaria, 1999.

_____. Lei 9394/96, de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.

_____. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar. GESTAR I. Guia Geral. Brasília: FNDE/MEC, 2007.

_____. Programa de Formação de Professores – PROFA. Apresentação. Brasília, 2001.

_____. PRALER: Programa de apoio a leitura e escrita. Guia Geral. Fundescola. Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2004.

_____. Pró-Letramento Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Guia Geral. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2012.

_____. Documento Orientador Pacto 2014. Coordenação de Formação Continuada de Professores DAGE/SEB/MEC - Janeiro 2014.

_____. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Livreto de apresentação. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.pacto.proex.ufu.br/sites/pacto.proex.ufu.br/files/files/pacto_livreto_manual.pdf. Acesso em 17 de julho de 2019.

_____. Documento Orientador Pacto 2014. Coordenação de Formação Continuada de Professores DAGE/SEB/MEC - Janeiro 2014.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para formação de professores. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 02/CP/CNE/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CP/CNE/MEC, 2015b

CABRAL, G. R. Pensando a inserção de políticas públicas de formação continuada de professoras alfabetizadoras em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação? 2015. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CANDAU, V. M. **Formação continuada de professores: tendências atuais.** In: CANDAU, V. M. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, V. M. f. **A relação teórica praticar na formação do educador.** Tecnologia Educacional, 1983.

CEARÁ. Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará / Secretaria da Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Fortaleza: SEDUC, 2012a.

COUTINHO, Marília de Lucena. Práticas de leitura na alfabetização de crianças: O que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores? Censo Escolar 2000- Estatística da Educação Básica 2000- CIBE/INEP.

COSTA, Edicléia Xavier Da. **Narrativas de professores alfabetizadores sobre o PNAIC de alfabetização matemática**. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. 259 f.

CORREIA, Marinêz Luiza. A formação inicial do professor: os desafios e tensões que a prática pedagógica impõe. ANALECTA. Guarapuava, Paraná v.9 n° 2 p. 11-20 jul./dez. 2008. Acesso em: 28 abril de 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-es0101-73302018183273.pdf>

CRUZ, Magna do Carmo Silva; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana M. P. da. **Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem**. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p. 16-26, 2012b. Disponível em: Acesso em: 27 ago. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

NUNES, Cláudio Pinto. OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. Educ. Pesqui., São Paulo, Ahead of print, abr.. 2016

DERMEVAL, Saviani. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14 n. 40 p. 143-155, jan./ abr. 2009. Acesso em 22 de junho de 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Rev. Bras. Estud. Pedagog. vol.97 n°. 247 Brasília Sept./Dec. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534 Acesso em: 10 nov 2019.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1985.

FORTUNA, Tânia Ramos. O Museu em jogo. In: TRINDADE, Iole Maria Faviero(org.). Múltiplas Alfabetizações e Alfabetismos. 1ªed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.p. 214-228.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 50ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 254p.

FREIRE FILHO, João. LEMOS, João Francisco de. Imperativos de conduta juvenil no século XXI: a “Geração SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ed. Revista e atualizada. São Paulo, Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Neli Klix, RODRIGUES, Melissa Haag. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo.** 2007. Disponível em:
http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melis. Acesso em: 30/10/2019

GATTI, Bernardete A. **Análise das políticas públicas para formação Continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

AZENHA, M. DA. G. Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa (org.).** Porto Alegre. UAB/UFRGS, 2009.

GIESTA. Nágila Caporlúngua. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente.** 2ªed. Junqueira&Marin Editores. 2005 224 fl.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais: como a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: artes médicas, 1997.

IMBERNÓN. F. **Formação docente e profissional: formar- se para a mudança e a incerteza.** 3 Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

IMBERNÓN. F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

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

IMBERNON, Francisco. **Formação de Professores e Qualidade do Ensino. Pinhais.** Editora Melo, 2011

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez, 2002. 102 p.

MOTA, E. A. D. **Saberes e conhecimentos docentes: experiências da formação e experiências da profissão.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e desenvolvimento profissional da docência.** In: GATTI, Bernardete Angelina; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da Silva; PAGOTTO, Maria Dalva Silva (Org.). **Por uma Política Nacional de Formação de Professores.** 1. ed. São Paulo: Unesp, 2013.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LEITE, Eliana Alves Pereira; RIBEIRO, Emerson da Silva;ULIANA Marcia Rosa.**Formação de profissionais da educação: alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade**. Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 144, p.721-737, jul.-set., 2018 Acesso em: 25 abril de 2019. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-es0101-73302018183273.pdf>

LOPES, Gabrielle Nascimento. **PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**: reflexões teóricas metodológicas sobre a proposta de alfabetização e as interferências na prática docente. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central, Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino, Limoeiro, 2015.

MEDEIROS, LMB., and BEZERRA, CC. **Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação**. In: SOUSA, RP., et al., orgs. Teorias e práticas em tecnologias educacionais [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, pp. 17-37. Disponível em :
<http://books.scielo.org/id/fp86k/pdf/sousa-9788578793265-02.pdf>

MENEZES, Luís Carlos (Org.). **Professores: formação e profissão**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1997^a.

NACARATO, Adair Mendes. A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas. Nacarato, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela (org.) e. 3^a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NADJA, Regina Sousa Magalhães. BRANDT. Andressa Grazielle. **Pesquisa no processo de formação e profissionalidade docente**. IN: A formação docente e a prática educativa: mediações pelos saberes da pesquisa / Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, Maria Lemos da Costa, Rosimeyre Vieira da Silva, organizadoras. – Teresina: EDUFPI, 2018. 123-145

NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação/ Philippe PERRENOUD, Mônica Gaither, Lino de Macedo, Nílson José Machado e Cristina Dias Allessandrini; Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. 176 p.

PERRENOUD, Thurler. **Dez competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7 Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Professor reflexivo: historicidade do conceito**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez 2012.

_____, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto Editora, 1993.

SALOMÃO, Rommy. **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: do Pro-letramento ao PNAIC**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2014.117f

SILVA, Eliene Pereira da. **A importância do gestor educacional na instituição escolar**. Revista Conteúdo, Capivari, v. 1, n. 2, jul./dez. 2009 – ISSN 1807-9539. Disponível em: <<http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/21/23>>. Acesso em: 10 nov 2019

SILVA, Emanuela Queiroz da. **PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: uma experiência bem sucedida em Fortaleza**. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual do Ceará, Centro de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, p.30.2013.

SOUZA, Régis Luíz Lima de. **Formação continuada dos professores e professoras do município de Barueri: compreendendo para poder atuar**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: 244 p. 2007 Faculdade de Educação da universidade de São Paulo.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes,2010

TEDESCO, Sirlei. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: experiências integradoras de políticas educacionais- PNAIC e PROUCA- para alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública**. Dissertação(Mestrado)- Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

THURLER, Monica Gather. **O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas** IN PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação/ Philippe PERRENOUD, Mônica Gaither, Lino de Macedo, Nilson José Machado e Cristina Dias Allessandrini; Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad**. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. 176 p.

TRISTÃO, Marly Bernardino. **O lúdico na prática docente. Trabalho de conclusão de curso.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

UFPI. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Piauí.** UFPI. Disponível em: <https://ufpi.edu.br/ultimas-noticias-ufpi/2468-ufpi-coordena-o-pacto-nacional-pela-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-na-idade-certa-no-piau%C3%AD> Acesso em: 28 maio de 2019.

VIÈDES, Silvia Cristiane Alfonso. Políticas **Públicas em Alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Anastácio.** Dissertação (Mestrado) - Unidade Universitária de Campo Grande. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. Campo Grande, MS: [s.n.], 2015. 148 f.

VIEIRA, C. F. D. **Formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: do texto ao contexto.** 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre, ArtMed, 1999.

APÊNDICES



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS UNIVERSITÁRIO SENADOR HELVÍDIO NUNES DE
 BARROS
 CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
 Rua Cícero Eduardo S/N - Bairro Junco-64.600-000-Picos-Pi

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante,

Sou estudante do **Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - UFPI**. Estou realizando uma pesquisa sob **Orientação da professora Dra. Luisa Xavier de Oliveira**, cujo objetivo é analisar as contribuições da política de formação continuada de professores com a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na prática pedagógica de professores alfabetizadores na cidade de Picos-PI.

Sua participação envolve participar de um questionário e uma entrevista, que será gravada se assim você permitir, ou manuscrita por mim na íntegra mediante suas respostas. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador (es) fone(89) 99997-2971 ou pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI.

Atenciosamente

 Ana Paula Gonçalves da Silva
 Matrícula: 20159000381

 Local e data

 Prof^ª. Dr^ª. Luisa Xavier de Oliveira
 Siape 1750222

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

 Nome e assinatura do participante

 Local e data



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – CSHNB
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Para você, qual a importância da formação continuada para os professores?
- 2- Quais critérios utilizados para selecionar os professores participantes da formação continuada do PNAIC?
- 3- Como eram os materiais disponibilizados na formação continuada do PNAIC?
- 4- Você recebeu apoio para a execução das propostas adquiridas na formação do PNAIC?
- 5- O que você achou dos materiais, tanto para os professores como para os alunos, disponibilizados pelo MEC, através do PNAIC?
- 6- Aponte pontos positivos e negativos da formação continuada do PNAIC?
- 7- Você sentiu alguma mudança na sua prática docente após a participação na formação do PNAIC?
- 8- Como você avalia a formação continuada do PNAIC?



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA
"JOSÉ ALBANO DE MACEDO"

Identificação do Tipo de Documento

- Tese
 Dissertação
 Monografia
 Artigo

Eu, Ana Paula Gonçalves da Silva
autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de 02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar, gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação Políticas de Formação de Professores do Povo Nacional pela Alfabetização em Idade Certa (PTAIC) e de seu efeito de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI 09 de Janeiro de 2020

Ana Paula Gonçalves da Silva
Assinatura

Ana Paula Gonçalves da Silva
Assinatura