

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DENIELE MIRANDA ALVES RIBEIRO

**CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES NO CONTEXTO DO PACTO NACIONAL PELA IDADE
CERTA – PNAIC**

**MACEIÓ – AL
2019**

DENIELE MIRANDA ALVES RIBEIRO

**CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES NO CONTEXTO DO PACTO NACIONAL PELA IDADE
CERTA - PNAIC**

Texto dissertativo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para Defesa de Mestrado em Educação.

Linha de pesquisa: Processos Educativos.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Maria Barrios Luis

MACEIÓ – AL

2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661

- R484c Ribeiro, Deniele Miranda Alves.
 Contribuições da formação continuada de professores alfabetizadores no contexto do Pacto Nacional pela Idade Certa – PNAIC / Deniele Miranda Alves Ribeiro. – 2019. 164 f. : il.
- Orientadora: Suzana Maria Barrios Luis.
 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2019.
- Bibliografia: f. 148-156.
 Anexos: f. 157-164.
1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Professores – Formação. 4. Formação Continuada. 5. Pacto Nacional pela Idade Certa (PNAIC). I. Título.

CDU: 372.41

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES NO CONTEXTO DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA-PNAIC.

DENIELE MIRANDA ALVES RIBEIRO

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 25 de fevereiro de 2019.

Banca Examinadora:

Suzana Maria Barrios Luiz

Profª. Dra. Suzana Maria Barrios Luiz (PPGE/UFAL)
(Orientadora)

Adriana Cavalcanti dos Santos

Profª. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos (UFAL)
(Examinadora Interna)

Lúcia de Fátima Santos

Profª. Dra. Lúcia de Fátima Santos (PPGL/UFAL)
(Examinadora Externa)

Dedico este trabalho à tia Vanilda, que encorajou-me a ir em busca do sonho de cursar o Mestrado, e que contribuiu incentivando-me.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por ter me dado força e saúde para superar as dificuldades e concluir este trabalho.

Aos meus pais, Lindinalva Miranda Alves e Severino Alves, aos meus filhos Danyllo e José Diego e esposo Paschoal, por compreenderem a importância desta formação em minha vida acadêmica, compreendendo a minha ausência em momentos de festas e reuniões familiares.

À minha amiga, Ana Paula, que tinha sempre palavras de encorajamento, fortalecendo-me durante a caminhada. E a Mona Spinassé, pelo grande auxílio prestado durante a pesquisa.

Agradeço especialmente à minha Professora e orientadora Dra. **Suzana Maria Barrios Luis**, que, com dedicação, orientou-me para a concretização desse sonho. A quem, não somente apresentou-me ao mundo da pesquisa, mas também depositou confiança em mim, fortalecendo-me no processo criativo.

Agradeço aos Professores Dr. Anderson Menezes, Dr. Walter Matias, Dra. Inalda Maria dos Santos e Dra. Lenira Haddad, por contribuírem no desenvolvimento profissional e pessoal.

Aos professores alfabetizadores do município de Major Izidoro – AL, que, com alegria, participaram da pesquisa e contribuíram para a concretização deste sonho.

Às professoras que participaram das Banca de defesa, Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos e Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos, os meus sinceros agradecimentos. E também a Profa. Dra. Auxiliadora Cavalcante que participou da banca de qualificação.

A todos os meus colegas de Mestrado, pela troca de experiências vivenciadas durante a jornada dessa formação.

Aos gestores da escola e da rede Municipal de Educação de Major Izidoro - AL.

RESUMO

Pesquisar a formação continuada do professor na contemporaneidade é refletir como esta tornou-se condição necessária para a qualidade da Educação, pois até mesmo os discursos do poder público reafirmam este fato. A questão inquietante deste estudo foi: quais as contribuições para o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores no contexto da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC? O objetivo da pesquisa foi investigar as concepções de formação continuada no contexto do PNAIC, identificando se essa formação trouxe contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores do ciclo de alfabetização do município de Major Izidoro/AL. Como objetivo específico, o estudo buscou identificar as contribuições da formação para o desenvolvimento profissional dos alfabetizadores. Os participantes do estudo foram professores das turmas de 1º, 2º e 3º ano da rede municipal que vivenciaram o processo de formação do PNAIC entre os anos de 2013 e 2016. Essa formação tinha como eixos a área da linguagem (2013-2014), da matemática (2014), currículo e a interdisciplinaridade dos anos iniciais do Ensino Fundamental (2015-2016). Para dar conta dos objetivos deste estudo, fez-se necessário a realização de questionários e entrevistas com o propósito de investigar quais as contribuições da formação para o professor alfabetizador, identificando quais contribuições ele atribuiu para o seu desenvolvimento profissional. Desse modo, a abordagem que permitiu uma aproximação com o objeto de estudo é a pesquisa qualitativa. Para dar conta do problema da pesquisa, foram analisados documentos que orientavam a formação, como as normatizações e os cadernos da formação relativos ao PNAIC, bem como os instrumentos de pesquisa, tais como: questionários e entrevistas semi-estruturadas. Os questionários e as entrevistas foram realizados com professores do ciclo de alfabetização da rede municipal de ensino de Major Izidoro. O referencial teórico deste estudo tratou acerca de: desenvolvimento profissional/formação continuada, baseados, dentre outros, em autores como Saviani (2009), Imbernón (2002) e Marcelo (2009), André (2015) e Gatti (2008); alfabetização e letramento, fundamentados em Soares (2003), Mortatti (2008 e 2013), Kleiman (1995; 2005), Morais (2012) e Leal e Morais (2010). Os achados do estudo evidenciam que a formação continuada do PNAIC contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores. Os elementos recorrentes da pesquisa apontam contribuições principalmente em relação ao planejamento de aulas para as turmas de alfabetização, esclarecendo sobre quais aprendizagens as crianças deveriam ter ao final de cada ano do ciclo. Além disso, os achados demonstram a ampliação sobre o estudo de teorias e a visão acerca dos problemas da alfabetização pelos professores, tornando claras que dificuldades a criança enfrenta para compreender o sistema de escrita alfabética. A formação também contribuiu para o fazer pedagógico dos professores, que passaram a planejar considerando elementos da organização do trabalho pedagógico e a inserção de inúmeras atividades, como a leitura deleite e jogos na rotina da sala de aula. Enfim, a formação contribuiu para o desenvolvimento profissional, no aspecto de formação continuada, dos professores alfabetizadores da rede municipal de educação de Major Izidoro/AL.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Desenvolvimento Profissional Docente. Formação Continuada. PNAIC.

ABSTRACT

To seek the ongoing formation of the teacher in the contemporary world is to reflect how this became a necessary condition for the quality of Education, since even the speeches of the public power reaffirm this fact. The troubling question in this study was: what are the contributions to the professional development of literacy teachers in the context of National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) continuing education? The objective of the research was to investigate the conceptions of continuing education in the context of the PNAIC, identifying if this training brought contributions to the professional development of the teachers of the literacy cycle of the municipality of Major Izidoro / AL. As a specific objective, the study identified the contributions of training to the professional development of literacy teachers. The study participants were teachers from the 1st, 2nd and 3rd year classes of the municipal network that experienced the process of PNAIC formation between the years of 2013 and 2016. This training had as its axes the area of language (2013 and 2014), the mathematics (2014), curriculum and the interdisciplinarity of the initial years of Elementary Education (2015 and 2016). To answer the objectives of this study, it was necessary to conduct questionnaires and interviews with the purpose of investigating the contributions of the training to the literacy teacher, identifying what contributions he attributes to his professional development. Thus, the approach that allowed an approximation with the object of study is the qualitative research. In order to deal with the research problem, documents that guided training, such as the regulations and training books related to the PNAIC, were analyzed, as well as research instruments such as questionnaires and semi-structured interviews. The questionnaires and the interviews were carried out with teachers from the literacy cycle of the municipal education network of Major Izidoro. The theoretical framework of this study dealt with: professional development / continuous training, based, among others, on authors such as Saviani (2009), Imbernón (2002) and Marcelo (2009), André (2015) and Gatti (2008); literacy and literacy, based on Soares (1998), Mortatti (2008 and 2013), Kleiman (1995; 2005), Morais (2012) and Leal and Morais (2010). The findings of the study show that the continued formation of the PNAIC contributed to the professional development of literacy teachers. The recidivist elements of the research indicate contributions mainly in relation to the planning of classes for the classes of literacy, clarifying on what learning the children should have at the end of each year of the cycle. In addition, the findings demonstrate the broadening of the study of theories and the view of literacy problems by teachers, making it clear what difficulties the child faces in understanding the alphabetic writing system. The training also contributed to the pedagogical make of the teachers, who started to plan considering elements of the organization of the pedagogical work and the insertion of numerous activities, such as reading delight and games in the classroom routine. Finally, the training contributed to the professional development, in the aspect of continuing education, of the literacy teachers of the municipal education network of Major Izidoro / AL.

Keywords: Literacy and Literacy. Teacher professional development. Continuing Education. PNAIC.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AGGE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFAN	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GERES	Gerência Regional de Educação
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Texeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacional
PDE	Plano de Desenvolvimento Escolar
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação

PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PREAL	Promoção da Reforma Educativa na América Latina
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEB	Secretaria de Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética.....	57
Quadro 2 – Unidades do curso de Formação do PNAIC - 2013.....	86
Quadro 3 – Objetivos da Formação do PNAIC na Concepção dos Professores.....	116
Quadro 4 – Concepção dos Professores Sobre o Papel da Formação ContinuadaExperientes e menos experientes.....	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Informações Sobre os Sujeitos da Pesquisa.....	68
Tabela 2 – Categorização dos sujeitos da Pesquisa.....	70

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Direitos de Aprendizagem da Leitura - PNAIC.....	91
Figura 2 – Relação entre PNAIC e Avaliação Externas.....	99

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO BRASIL....	19
2.1 Configurações da formação inicial do professor alfabetizador no Brasil.....	19
2.2 Formação continuada: concepções e tendências.....	32
2.3 Políticas públicas de formação continuada e as condições de trabalho do professor: uma análise das últimas décadas.....	38
2.4 Alfabetização e letramento: apontamentos históricos.....	46
2.5 Alfabetização e letramento no Brasil.....	59
3 O PERCURSO METODOLÓGICO.....	66
3.1 Os sujeitos do estudo.....	68
3.2 Os procedimentos metodológicos.....	71
3.2.1 Os questionários.....	72
3.2.2. As entrevistas.....	73
3.2.3 Análise de documentos.....	77
3.3 O processo de análise dos dados.....	78
4 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC E SUAS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	81
4.1 Concepções de alfabetização e letramento na formação continuada do PNAIC.....	87
4.2 O lugar do professor na formação continuada do PNAIC: representações e ideologias.....	94
4.3 O PNAIC e o desenvolvimento profissional do professor alfabetizador.....	101
5 A FORMAÇÃO DO PNAIC E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES.....	110
5.1 Contribuições do PNAIC para a prática da sala de aula.....	111
5.2 Influências do PNAIC no desenvolvimento profissional dos alfabetizadores.....	117
5.3 Necessidade de coerência entre condições estruturais e apoio institucional e as concepções de formação continuada do PNAIC.....	130
5.4 Contribuições da formação do PNAIC no desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores.....	139
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS.....	148
ANEXOS.....	157

1 INTRODUÇÃO

A motivação desse estudo tem relação com a experiência particular da pesquisadora, que, desde 2013, faz parte da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, como formadora dos professores alfabetizadores do município de Major Izidoro, situado em Alagoas.

Nas últimas décadas (80, 90 e 2000), o sistema educacional brasileiro tem se expandido e as políticas de universalização de ofertas de vagas para a educação básica contribuíram para tal crescimento. O aumento de matrículas e a obrigatoriedade da escolaridade mínima, instituída em lei, evoluindo dos 08 (oito) anos do Ensino Fundamental, quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394 em 1996, para 09 (nove) anos, concretizado pela Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, são fatores que ajudaram a realidade atualmente constituída.

Sabe-se que a demanda de oferta de vagas nas escolas públicas brasileiras cresceu bastante e o número de discentes no Ensino Fundamental brasileiro alcançou números expressivos de 35.717.948, em 2001 (dados do INEP, censo escolar). Essa nova situação educacional trouxe obstáculos que o Brasil enfrenta até os dias atuais para se constituir como um país que oferta educação pública com qualidade de ensino.

As dificuldades são inúmeras, dentre elas a distorção idade-série e o baixo rendimento escolar de crianças e jovens. As políticas de avaliação em larga escala, em nível nacional, verificam e analisam habilidades de leitura, escrita e matemática e vêm atestando a falta de qualidade do ensino. A questão da aprendizagem escolar e da qualidade do ensino no Brasil perpassa por muitos aspectos complexos, como a gestão da educação, carreira e regime de trabalho docente, condições de escolaridade, condições infraestruturais, proposta curricular, planejamento escolar, relacionamento família e comunidade, dentre outros. Porém, cabe destacar a formação continuada do professor, que tem sido alvo constante de preocupações das políticas públicas, visto que essa formação aparece como condição para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem,

embora a formação não possa ser vista como o único aspecto que alavancará a educação da situação da má qualidade. Assim, este estudo se preocupa em investigar as concepções de formação continuada no contexto do PNAIC, identificando se essa formação trouxe contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores do ciclo de alfabetização.

Desse modo, esta dissertação rememora, por meio de uma curta historiografia, a formação inicial e continuada dos professores brasileiros. Esse trabalho buscou retratar parte da trajetória histórica do professor e sua formação continuada no contexto das políticas educacionais para subsidiar na discussão sobre as contribuições do PNAIC para o desenvolvimento profissional.

Da década de 90 em diante, no Brasil, as políticas públicas educacionais vêm empreendendo ações no sentido de continuar a formação de professores, visto que o próprio Ministério da Educação admite que apenas a formação inicial não basta, pois entende-se que a demanda social que faz parte da demanda educacional sofre alterações e mudanças constantemente. Imbernón (2009, p. 37), por exemplo, embora reconheça avanços nos processos de formação permanente (continuada), denuncia a formação transmissora e afirma que “uma reestruturação profissional do professorado e de sua formação precisa se opor frontalmente a toda manifestação explícita ou oculta da racionalidade técnica”.

Nessa mesma linha citada por Imbernón (2009), observa-se que a formação continuada no Brasil vivenciou uma fase instrumental, em que o foco estava no fazer pedagógico, ou melhor, na instrumentalização da técnica do fazer, processo formativo esse que colaborava na destituição do professor da tarefa intelectual e precarizava o seu trabalho.

Desse modo, no Brasil nas décadas de 80 e 90 as políticas de formação continuada para docentes recorriam à estratégia que se apoiava nas famosas jornadas pedagógicas, seminários e cursos de capacitação.

Nesse contexto, essa pesquisa aborda sobre o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores no contexto da política pública de formação continuada – PNAIC, apontando o movimento atual da formação do

professor alfabetizador que objetiva alfabetizar à todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

O PNAIC é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, e foi criado para contribuir no atendimento a meta 5 do Plano Nacional de Educação – PNE, que estabelece obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental. O PNAIC é um pacto que surge como uma luta para garantir o direito à alfabetização. Dada a importância dessa meta, mesmo antes de o PNE ser promulgado, a proposta de formação continuada pelo PNAIC iniciou suas ações, em 2013, e terminou em 2018.

Para se compreender o papel do PNAIC, é necessário situá-lo no contexto histórico, especificando o porquê do seu surgimento no cenário de políticas de formação continuada no Brasil. Na história educacional brasileira se vivencia historicamente a dura realidade de que muitas crianças concluem a primeira etapa do Ensino Fundamental sem habilidades de ler, escrever, ou seja, sem estarem plenamente alfabetizadas.

Tendo em vista o objetivo do PNAIC, de alfabetizar as crianças, este estudo busca investigar as concepções de formação continuada no contexto do PNAIC, identificando as contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores. Para ter melhor compreensão da formação do PNAIC, este estudo esclarece se essa formação supera a concepção instrumental e valoriza o protagonismo e a experiência docente. A finalidade da formação do professor alfabetizador no contexto do PNAIC é a construção/aprofundamento de conhecimentos teóricos e metodológicos acerca da alfabetização e letramento, como afirma o manual de orientações do programa (MEC, 2012), que afirma que a formação continuada de professores alfabetizadores deve garantir ferramentas para alfabetizar.

Dessa maneira, essa dissertação investiga quais as contribuições para o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores no contexto da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC? As concepções de formação continuada no contexto do PNAIC,

identificando se essa formação trouxe contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores, e tem como problema de pesquisa: Para isso, analisa a concepção de formação presente na política ofertada deste 2013 a professores do ciclo de alfabetização, evidenciando os achados para responder à questão problema.

Assim, este estudo buscou: a) investigar as concepções de formação continuada no contexto do PNAIC; b) identificar as contribuições do PNAIC para o desenvolvimento profissional dos professores participantes da formação e c) identificar as concepções de alfabetização e letramento do PNAIC.

Nossa preocupação em identificar a concepção de formação que embasa o PNAIC se dá pelo fato de que, em geral, as práticas formativas das últimas décadas transmitiram aos professores modelos pré-fabricados, desconsiderando o contexto e a figura do educador como sujeito social (aqui tomado como sujeito que tem uma origem familiar, um lugar social e se encontra inserido em relações sociais, ou melhor tem história, desejos, etc.) e, nessa perspectiva torna-se fundamental esclarecer em que bases essa formação estruturada.

Gatti (2003) afirma que, ofertando cursos de formação continuada, acredita-se que os professores terão domínio de novos conhecimentos e os aplicarão em suas salas de aula. Porém, a autora adverte que uma concepção de formação como esta desconsidera os grupos sociais, e que os professores filtram conhecimentos que lhes chegam, e isso depende de vários processos, e não apenas da percepção, da memória, etc.

Nesse mesmo sentido, Imbernón (2002) defende uma formação em que as instituições formativas se comprometam com o contexto e a cultura onde se desenvolve a profissão docente. Assim, a formação converte-se em espaço de compreensão, de estudo, de compartilhamento de conhecimentos para os professores, que não se restringe à dimensão da construção do conhecimento, mas, sim, uma formação que considere a complexidade do professor, sua formação continuada e o seu trabalho docente.

Este estudo, aborda sobre os termos alfabetização e letramento a partir dos estudos de Soares (1998), Kleiman (1995) e Rojo (2005), que defendem que é preciso reconhecer as especificidades da alfabetização sem dissociá-las do processo letramento. É um equívoco achar que são processos dependentes e paralelos, pois não se alfabetiza para depois letrar, ou vice-versa.

Dentro dessa visão, o PNAIC defende que o professor alfabetizador não encerre sua formação num curso de graduação, e continuar sua formação proporciona a troca de experiências e propicia reflexão aprofundada sobre a prática.

Este trabalho está dividido em seis seções. A primeira seção, intitulada “A Formação do Professor Alfabetizador no Brasil”, consiste na fundamentação teórica, que trata da formação inicial e continuada, trazendo a historiografia pertinente à temática. Essa seção também situa a alfabetização e o letramento no contexto histórico, além de analisar as concepções de alfabetização e letramento presentes em documentos que regem a formação do PNAIC, fundamentada principalmente nos estudos de Soares (1998). Essa primeira seção também aborda sobre as políticas públicas de formação e sua articulação com as condições sociais e econômicas.

A segunda seção, que corresponde à discussão da metodologia, apresenta a abordagem qualitativa como aquela que orienta este estudo, bem como descreve a utilização dos procedimentos metodológicos, como análise de documentos, lançando mão com o intuito de buscar e analisar dados de diferentes fontes e perspectivas, para colaborar na investigação sobre as contribuições do PNAIC para o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores.

A terceira seção traz uma análise da proposta político-pedagógica da formação do PNAIC, na qual os seus documentos são elucidados e apresentam-se as principais concepções teórico-metodológicas deste programa de formação continuada para alfabetizadores.

A quarta seção busca analisar, sob o ponto de vista dos professores, se a formação do PNAIC contribuiu para o desenvolvimento profissional, se ofertou possibilidades para o enfrentamento dos desafios cotidianos nas turmas de alfabetização.

Por fim, na quinta seção, apresentamos nossas considerações finais, com as conclusões a respeito dos principais achados da pesquisa, retomando o problema e os objetivos do estudo, buscando respondê-los, bem como apontando demandas futuras e novos olhares sobre a problemática estudada, tendo em vista os dados encontrados.

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO BRASIL

Esta seção traz um recorte histórico da formação do professor alfabetizador no período compreendido entre o século XIX e os dias atuais. A trajetória histórica da formação do professor alfabetizador foi abordada tendo como referencial o modelo social e econômico vigente em cada época, evidenciando as concepções e tendências da formação do professor, apontando alguns problemas conceituais, teóricos e metodológicos das políticas criadas com o objetivo de qualificar o professor alfabetizador.

Este estudo teórico demonstra como foram surgindo políticas de formação para qualificar o professor, isso porque os discursos por parte daqueles que planejam e determinam as formações engendram o professor e sua desqualificação como principal motivo para a falta de qualidade na educação. Assim, o estudo traça um perfil das concepções de formação como técnica, reciclagem, atualização, compensação da formação inicial etc. Apresenta-se argumentos para demonstrar que a formação está a serviço de agências internacionais e que visa qualificar o professor para que este, por sua vez, qualifique os futuros trabalhadores.

A seção analisa a formação do professor alfabetizador nas políticas públicas de educação (LDB 9394/96 e PNE/2014) e, por último, demonstra como a concepção de letramento ocasionaram a mudança na concepção de alfabetização no Brasil.

2.1 Configurações da formação inicial do professor alfabetizador no Brasil

Esta primeira seção tem por objetivo situar o leitor em relação à formação do professor alfabetizador no tempo histórico que vai desde o século XIX até os dias atuais e, como afirma Martins (2010, p. 14), “nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte”, então, será realizada essa incursão na história, articulando a formação do professor ao modelo social e econômico vigente da época. Para esse feito, recorreu-se a algumas pesquisas já realizadas na área.

Circunscrever um breve histórico sobre a formação de professores alfabetizadores no Brasil é esclarecer as ideias para compreender como esse processo de formação interferiu na qualidade da educação brasileira no passado e no presente. Incluir neste estudo a história da formação é ao mesmo tempo desnudar tanto a formação inicial quanto a continuada, construindo assim um roteiro para (re)pensar a formação do professor atualmente.

Conceituar sobre a formação de professores alfabetizadores no Brasil é estimular uma análise crítica da relação entre a formação e a política educacional delineada pela legislação e mediada pelo poder jurídico-institucional. Não é pretensão fazer a historiografia da formação de professores no Brasil, pois este trabalho já fora realizado por alguns autores, como Tanuri (2000), Saviani (2013) e Mortatti (2008). Assim, o objetivo é destacar alguns aspectos históricos da formação do professor, para adentrar no debate acerca da política atual de formação de professores alfabetizadores, ou melhor, ofertar aos leitores a possibilidade de entrelaçar as facetas históricas apresentadas com o contexto da formação continuada de professores alfabetizadores, no âmbito da política pública de educação denominada PNAIC.

Para tornar compreensível a história da formação de professores alfabetizadores no Brasil, este estudo fez um recorte histórico do século XIX aos dias atuais e, apesar de destacar elementos gerais da formação do professor, o foco será a formação de professores alfabetizadores.

Este estudo foca na formação inicial, do antes, chamado de professor primário (até 1971), depois professor do 1º grau (entre 1971 e 1996) e, atualmente, professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, pois, ao longo da história, a formação do alfabetizador esteve submetida à formação do professor dos anos iniciais da escola.

Segundo Mortatti (2013, p. 18),

No Brasil, as discussões sobre a necessidade de definição de políticas públicas para a educação e alfabetização se intensificaram já no final da década de 1980, como resultado do processo de redemocratização do país que culminou com a elaboração da Constituição brasileira de 1988.

No contexto histórico brasileiro, os altos índices de analfabetismo no século XIX e XX (1901-2000), que em 1920 contava com 11,4 milhões de pessoas de 15 anos ou mais analfabetas, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), levam o poder público a se preocupar com a instrução para alfabetização, pois, como alfabetização e escolarização nunca estiveram dissociadas do projeto de nação, o objetivo da alfabetização em nosso país nasce atrelado e alinhavado sob a égide do modelo social e econômico pretendido por intelectuais, legisladores e administradores do Brasil. Para estas classes, o Brasil se tornaria um país “moderno” se o projeto de nação tivesse como centro a educação e a cultura do povo.

Para Martins (2010, p. 16),

Ao aliarmos a formação de professores a projetos voltados à universalização da educação escolar, ainda que consubstanciadas pelo objetivo de alfabetização, precisamos levar em conta que, em nosso país, esse ideal, como meta do Estado, inexistiu até década de 1930. E mais, desde as suas origens, despontaram atrelados a um suposto modelo de “modernização” do país, que já pressupunha a instrução de indivíduos para a produção e consumo como uma das condições requeridas à sua implementação.

Assim, pela primeira vez, aparece a preocupação com a formação do professor, após a Lei do Ensino Geral (Lei de 15/10/1827). Faria Filho e Vidal (2000) acrescenta que o investimento em instrução primária no país se dava principalmente porque o Estado Nação precisava de condições de manter e governar sem transtornos. Para atender à nova demanda, houve mudanças na instrução de professores das escolas normais.

Depois de oito anos da Lei de Ensino Geral, foi criada a primeira escola normal, em Niterói (1835), com o objetivo de formar professores primários. E, desde então, a formação de professores primários ficava a cargo das escolas normais e, desse período em diante, as escolas normais se espalharam em nosso país, principalmente depois da implantação da república, quando as províncias tornaram-se Estados. Porém, é o Estado de São Paulo que se destaca em relação à instrução pública, pois, por meio do Decreto n. 27, de 12 de março de 1890, realiza uma ampla reforma e a escola normal em São Paulo,

localizado na Praça da República, ganha uma escola modelo, nomeada de Caetano Campos.

Segundo Mortatti (2008), a escola normal de São Paulo tornou-se modelo e, junto a ela, a escola-modelo primária anexa, e esse fato proporcionou a disseminação de que o professor primário alfabetizador deveria ter uma formação teórica e prática, baseada em materiais centrados nos estudos de cultura geral e ao mesmo tempo baseado no que havia de mais moderno. Desse modo, o Estado de São Paulo dá o primeiro passo em direção à mudança na formação de professores, por meio de uma reforma no plano de estudo da formação de professores, ou seja, uma reformulação no currículo. Essa reforma assim se pautou

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal - na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANI, 2009)

Apesar dos esforços concentrados na reforma citada acima, as escolas normais não apresentavam resultados satisfatórios. Saviani (2009) destaca que “trazendo ainda a marca da força do padrão até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos”, assim as reformas nas escolas normais permaneceram com resquícios muito fortes, centrado na transmissão de conteúdo.

O Estado de São Paulo, em relação à formação do professor alfabetizador, encabeçou a mudança dos métodos sintéticos para os analíticos, e disseminou instruções, orientações, documentos oficiais, palestras, revistas pedagógicas, com os quais o objetivo final era de convencer o professor alfabetizador de que o método analítico era o método excelente para alfabetização. (MORTATTI, 2008).

A partir da década de 1920, o que vigorou no país foi uma busca por abordagens psicológicas, pois a ordem era ensinar de acordo com as características. Em suma, a formação do professor alfabetizador sempre esteve no meio de tensões ideológicas dos republicanos, e do movimento da escola nova que ansiavam a modernização do país, e por isso, para alfabetizar, defendiam o método analítico, por ser o que havia de mais moderno. Labegalini (2009, p. 47) nos informa que “na alfabetização vigorava os testes do ABC¹ de Lourenço Filho aplicados para verificar o grau de maturidade necessário para a aprendizagem da leitura e escrita”.

No período republicano existia uma clara tensão política-ideológica, pois os renovadores difundiam no país ideias de democracia e oportunidades e na educação não se dissociavam do contexto social e econômico do país. Nesse contexto, haviam os renovadores que defendiam o método analítico de alfabetização e aqueles que defendiam métodos de alfabetização tradicionais de marcha sintética.

Mortatti (2008) esclarece com precisão a tensão da escolha dos métodos vivenciadas na formação dos professores alfabetizadores mostrando que a formação do professor alfabetizador passa por quatro momentos, a saber:

1º momento (1876 a 1890): luta contra a marcha sintética e defesa do método analítico;

2º momento (1890 a 1920): hegemonia do método analítico;

3º momento (1920 até 1970): defesa de que o método de alfabetização deveria adequar-se às classes homogêneas, alfabetizar de acordo com o nível de maturidade, as características e interesses das crianças (ideais da escola nova). A partir da década de 1920, difundiu-se no Brasil as abordagens psicológicas, em que tinha que se ensinar de acordo com tais abordagens, o desenvolvimento infantil e da aprendizagem. Além disso, ocorre uma supervalorização dos

¹ Os testes ABC classificavam as crianças pela capacidade real da aprendizagem de leitura e escrita, baseado na capacidade expressa pela coordenação visual-motora e auditivo motora da palavra, de atenção e fadigabilidade, e os resultados eram utilizados para organizar classes seletivas e para estudo de casos individuais.

laboratórios de Psicologia e também da elaboração e aplicação de testes ABC (testes de aptidão que vigoraram no Brasil na década de 20 e 30), que tinham como função atestar ou não a aptidão ou maturidade da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita.

4º momento (1980 aos dias atuais): defesa das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985), no qual as autoras descrevem como a criança formula hipóteses a respeito do código, e também abordam sobre o caminho que pode ser representado nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

A partir dos estudos de Ferreiro (1985) observa-se uma mudança de foco do método para as hipóteses da escrita da criança.

No enfoque dado por Mortatti (2008) observa-se que a formação de professores alfabetizadores sempre esteve submetida à métodos, em que o professor deveria ser convencido de que o método apresentado era melhor, moderno e científico. Assim, ao longo da história, o que se mostrou foi uma formação em que o que o alfabetizador deveria consolidar para ensinar a ler e escrever eram as propostas de cada momento (os métodos) (MORTATTI, 2008, p. 474).

É necessário esclarecer que a formação do professor alfabetizador sempre esteve submetida à educação primária, ou seja, no Brasil não houve, e não há, cursos destinados à formação específica de alfabetizador, e sim as chamadas escolas normais e institutos de educação como responsáveis pela formação de professores. A formação do professor brasileiro ficou a cargo das Instituições de Ensino Superior, onde os cursos de formação inicial eram ofertados em regime seriado e seguia o modelo 3 + 1, três anos em regime de séries, e mais um para curso de Didática. Esse modelo de formação do professor vigorou até 1960, e foi extinta pelo Decreto-lei n. 53, de 18 de novembro de 1966.

Impulsionada por essa preocupação com a formação limitada aos conteúdos, inicia-se no Brasil, a partir de 1932, por meio dos objetivos do Manifesto dos Pioneiros, mais uma vez a estruturação da formação de professores, na qual a escola normal de São Paulo foi transformada no primeiro

instituto de educação, pelo Decreto n. 6. 019, de 10 de agosto de 1933, que passou a ser denominado de Instituto de Educação Caetano Campos, e passou a constituir-se das seguintes escolas: escola de professores, escola secundária, escola primária, jardim de infância e biblioteca. Interessa a este estudo apenas a escola de professores que destinava-se à proporcionar formação em nível superior a professores do primário, ou seja, ao professor alfabetizador, e também a escola primária, que destinava-se à observação e experimentação e à prática de métodos, o que Mortatti (2008) chamou de “treino profissional”.

Esse contexto da criação dos institutos de educação busca reestruturar a formação do professor, como explica Martins (2010) o objetivo era formar professores para o primário, e também ofertava-se cursos de aperfeiçoamento cultural e profissional, distribuídos em seções, e não em cadeiras autônomas.

Assim, dá-se mais uma reforma para a formação de professores, por meio da criação de institutos de educação, com um currículo amplo, uma visão alargada de educação, porque incluía disciplinas como Sociologia, Psicologia Educacional, História da Educação, dentre outras. Mortatti (2008, p. 472) mostra que

Diretamente relacionada com essas mudanças na educação e na formação de professores, ensinar a ler e escrever era uma das funções do professor primário, cuja formação deveria ocorrer nas escolas normais e nos institutos de educação. Entre os saberes necessários a esses professores, especialmente no que se refere à sua função de ler e escrever, enfatizam-se os fundamentos (filosóficos e psicológicos) e a didática da escola nova, aplicados ao ensino da leitura e da escrita [...]

Os institutos de educação passaram a ministrar um ensino primário com uma organização diferente das escolas normais, pois estas ofertavam apenas um curso de formação profissional (2 anos) e curso primário (4 anos), enquanto os institutos de educação ofertavam a formação de professores primários (2 anos), que ficava a cargo das escolas de professores, e também um curso de aperfeiçoamento cultural e profissional. Os programas destes cursos eram organizados por professores que eram aprovados por diretores e tinha como objetivo que os professores expusessem e demonstrassem de forma sucinta suas aquisições teóricas obtidas no curso na escola de professores. Nos

institutos de educação, a formação do professor primário foi distribuída em seções, com seus respectivos cursos, a saber: Educação, Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional e Prática de Ensino. Leabegalini (2009, p. 55), em relação à escola de professores afirma que “nela os professorandos ministravam suas aulas práticas de Prática de Ensino. Era dirigida pelo professor da seção de Prática de Ensino da Escola de Professores, auxiliado por um assistente”. É certo que de 1890 até 1920 eram as escolas normais e os institutos de educação os responsáveis pela formação do professor alfabetizador, porém, como a formação destes profissionais sempre estiveram sob a tutela do ensino primário, depois ao 1º grau (as primeiras séries do Ensino Fundamental), este fato sempre serviu para que as políticas educacionais e as instituições não se comprometessem com a formação do professor alfabetizador.

A situação das escolas normais e dos institutos de educação mudam após a promulgação da Lei n. 5.692/71, que institui o curso de Habilitação Específica para o Magistério (HEM), passando a formação do professor a ser de caráter profissionalizante. Foi essa lei que alterou também de ensino primário e médio para 1º e 2º graus, sendo 1º grau para as oito primeiras séries.

Para Coutinho (2012, p. 27),

A política de profissionalização de Ensino Médio introduzida pela Lei 5.692/71 transformou a escola normal em uma das habilitações de 2º grau, fazendo com que o curso perdesse a verdadeira identidade. Por se tratar de uma habilitação que não requeria equipamentos complexos e dispendiosos, proliferaram escolas de 2º grau que ofereciam habilitação Magistério, sem que houvesse controle de qualidade destes cursos.

E, assim, as décadas de 80 e 90 se posicionam como períodos em que a formação do professor alfabetizador era realizada unanimemente por cursos de Magistério, o que demarca, mais uma vez, a falta de formação específica para o professor alfabetizador, pois, mesmo com índices elevados de analfabetismo no país, não foi suficiente para uma política educacional voltada à formação desse professor. O curso de Magistério tinha um núcleo comum de formação geral e formação especial. A formação geral constituía-se da parte de estudo das disciplinas de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, e a

formação especial abrangendo Fundamentos da Educação e o funcionamento do ensino primeiro grau, bem como a Didática, que incluía a Prática de Ensino. Em relação ao curso de Magistério, Scheibe e Vale (2007, p. 266) afirma:

Fica evidente nesses dispositivos legais a forte influência tecnicista que caracteriza o pensamento educacional oficial nesse período, destacando-se a fragmentação do curso, a grande diversidade de disciplinas no seu currículo com prejuízos para uma formação geral e o esvaziamento da habilitação em termos de saberes pedagógicos consistentes.

No âmbito da Habilitação do Magistério, passaram a ser enfatizados os fundamentos da perspectiva construtivista, com uma fundamentação teórica centrada na Psicologia, no qual a formação do professor alfabetizador passou a ser fundamentada nos estudos da psicogênese da língua escrita, e em abordagens psicológicas. Para Mortatti (2008, p. 474), no que tange à formação do professor alfabetizador, “trata-se de um modelo centrado no que denomino de “identidade funcional” dos cursos de formação de professores a serviço dos programas oficiais.

Nesse contexto, o curso de Magistério foi alvo de críticas e movimentos sociais foram surgindo em defesa da volta dos cursos normais em nível médio, que estimulou o Ministério da Educação e secretarias estaduais a reverem a habilitação do Magistério. Algumas iniciativas foram realizadas para conter a insatisfação com o curso de Magistério, entre as quais a reformulação dos cursos de Pedagogia em 1980, que adequou o curso a preparar professores para a Educação Infantil e as séries iniciais, pois antes o curso destinava-se apenas à formação de supervisores, orientadores, administradores e inspetores educacionais. E o MEC lança o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) criado em 1982. Intensas pressões, principalmente por parte da ANFOPE, foi decisiva para as mudanças na formação de professores brasileiros.

Se as escolas normais e a Habilitação Específica em Magistério não focaram na formação do professor, muito menos o fez os cursos de Pedagogia, que em 1939, em sua estrutura inicial formava técnicos e especialistas. É só a partir de 1980 que o curso passa a formar professores para atuar na Educação

Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) que torna o curso como *locus* da formação dos professores.

O CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, alarga as formações do curso de Pedagogia, que passa a ser responsável pela formação de professores da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, professores do Ensino Médio (na modalidade normal) e profissionais de serviços e apoio escolar, e de profissionais de outras áreas de administração escolar. Com essa infinidade de responsabilidades de formar quase todos os profissionais que trabalham nas instituições escolares, cabe colocar que mais uma vez na história das políticas educacionais do Brasil, a formação do professor alfabetizador não é contemplada, cabendo uma indagação: com tantas destinações de formação do curso de pedagogia, qual o lugar da formação do professor alfabetizador?

Para responder ao questionamento, Gatti (2010, p.1372), em análise aos currículos de 71 de cursos de Pedagogia (presencial) no Brasil diz que

Pelo estudo citado pode-se inferir que fica bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Assim, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa.

A pesquisa citada permite a reflexão: a formação inicial do professor das séries iniciais é ampla, tratam de diversas teorias, mas pouco tratam do “miudinho” daquilo que é característica, especificidade do fazer pedagógico na alfabetização.

Ampliando a problemática da formação do professor alfabetizador, têm-se a contradição na LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), que, apesar de determinar que a formação inicial passa a corresponder/significar uma formação em nível superior nos cursos de Pedagogia, continua a permitir que professores formados em nível médio (modalidade normal) possam atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal como no passado, no Brasil Império, nas escolas elementares, em que bastava saber ler e escrever, para saber ensinar ao outro, a nova LDB institui um mínimo de instrução para a formação do professor alfabetizador.

O art. 62 da LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996, p. 42) determina que “a formação para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, mas sendo admitido a formação em nível médio ou normal para atuar na Educação infantil e nos primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental”. É possível delinear que o dispositivo da Lei deixa margem para a perpetuação do ingresso à profissão docente com escolaridade mínima em nível médio.

Para explicar essa contrariedade presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Freitas (2007, p. 1.208-1.209) diz que “a manutenção da formação em nível médio se constitui, nas condições atuais um dos principais pilares para a continuidade e consolidação da política de formação de professores em nível superior de professores em serviço”.

Somados a todos os problemas da formação do professor alfabetizador, a LDB 9.394/96 permite que institutos superiores e curso normal superior também sejam instituições para a formação do professor dos anos iniciais. Nesse sentido, Scheibe e Vale (2007, p. 267) afirma que

Foi então regulamentada uma nova institucionalização para a formação dos professores no Brasil, a saber: os institutos superiores de educação e os cursos normais superiores, que, em razão de suas características pedagógicas e de infraestrutura, contribui para a desvalorização do magistério, colocando em xeque a melhoria da qualidade do ensino brasileiro, que vêm sendo reivindicada há várias décadas. Os programas de formação implementados por estas novas instâncias educativas reduzem o tempo de duração dos cursos, simplificam o trabalho pedagógico e descaracterizam a identidade dos profissionais do magistério, superpondo-se à estrutura de formação já existente nas universidades brasileiras. O que se observa então é que a sólida formação universitária, amplamente reivindicada, vem de forma tácita sendo procrastinada.

Da LDB n. 9.394/96, pode depreender-se interpretações de que os institutos superiores, o curso normal superior seria uma alternativa de continuação dos estudos de professores atuantes em sala de aula, aluno/professor formados nas escolas normais de segundo grau e habilitados em Magistério. Dessa maneira, a formação inicial dos professores colocada nas “mãos” dos institutos superiores acentua ainda mais a precariedade da formação do professor, visto que estes institutos oferecem uma formação aligeirada.

Nesse sentido, os institutos superiores são alternativas aos cursos de Pedagogia e Licenciatura, pois ofertariam um curso de curta duração e baratos; assim, espalhou-se pelo Brasil um grande número de institutos superiores privados e também alguns de iniciativa governamental.

Assim, aos professores apresentaram uma proposta de formação nos Institutos Superiores de Educação, pois estes foram sendo uma alternativa viável, pois os cursos de Pedagogia e Licenciatura tinham uma carga horária extensa, além de ser inviável para o professor articular estudos e a docência. Dessa forma, os institutos foram agregando o maior número de professores, por ser a melhor opção para o docente, em termos de carga horária, aulas geralmente nos finais de semana e também a facilidade da localização, pois os institutos foram se interiorizando, enquanto que, para cursar Pedagogia, o professor tinha que se deslocar todos os dias para os centros urbanos.

Numa outra ponta da complexidade da formação inicial de professores, está a falta de vagas nas instituições públicas de ensino superior. Dados da Sinopse do Professor INEP (2009) revelam que dos 1.977.978 docentes que atuavam na educação básica 636.800 (32,2%) não apresentavam formação em nível superior. A falta de vagas no ensino superior público contribui para a expansão do ensino privado, como comprova os dados de que 74% de todas as matrículas de graduação estão no setor privado, respondendo o setor público por apenas 26% (INEP, 2010). Freitas (2007, p. 12) adverte que

Observa-se então, o privilégio dado as instituições privadas, sua expansão, e a oferta de novos cursos, ou seja, ao invés de investimento massivo no aprimoramento das atuais licenciaturas nas universidades públicas, as políticas atuais do MEC, acabaram por colocar nas mãos da iniciativa privada a grande demanda oriunda da dívida histórica do Estado para com a formação em nível superior.

De outro modo, em termos de formação inicial para professores, pode-se entender o Plano Nacional de Educação – PNE² (BRASIL, 2014) como sendo um planejamento por meio do qual se traçam diretrizes e metas para 10 anos,

² Este plano está em sua segunda edição, o primeiro apresentou metas para educação de 2001 a 2011 e o segundo apresenta o planejamento da educação brasileira de 2014 a 2024, e é regido pela Lei n. 13.005/2014.

fundamentado em diagnóstico da situação da educação brasileira, no qual se traçou 20 metas para serem alcançadas pelos três entes federados (união, estados e municípios). O papel do plano é organizar a Educação brasileira, contendo os compromissos assumidos pelo país, apresentando objetivos, metas a serem atingidos a partir de sugestões/estratégias a serem implementadas com vistas a sanar ou minimizar os problemas diagnosticados nos Estados, Distrito Federal e Municípios.

Em sua edição atual, o novo PNE (BRASIL, 2014) institui metas para a formação de professores, como é o caso de sua meta 15: "Garantir, em regime de colaboração, entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, assegurando que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam" (PNE, 2016). A meta 16 define a proposta de formar em nível de pós-graduação 50% de professores da Educação Básica até o último ano de vigência do PNE (2014-2024). É uma meta bastante ambiciosa, tendo em vista que o Brasil ainda não conseguiu alcançar a meta de formar em nível superior todos os professores em exercício profissional.

Para garantir a formação inicial dos professores "leigos", no Brasil, sobretudo no âmbito privado, a modalidade de ensino a distância – EAD é a UAB - Universidade Aberta do Brasil que, a partir do decreto 5. 800/2006, passa a se encarregar, nas instituições públicas, da tarefa da formação, principalmente a inicial.

Na verdade, percebe-se que a UAB é uma forma rápida e de custo mínimo que pretende dar conta da meta ambiciosa do Plano Nacional de Educação, e de forma acelerada, promover graduação aos professores e melhorar a formação continuada. A forma como organiza-se a UAB diminui consideravelmente os custos em comparação a cursos presenciais, pois basicamente funciona com o professor da disciplina que prepara o material das aulas e as atividades que são disponibilizadas em ambientes virtuais de aprendizagem e com tutores presenciais e a distância, que recebem uma bolsa por curto período de tempo.

A política de formação inicial da UAB se expande e interioriza a oferta de cursos e programas de ensino superior público a distância. Na literatura educacional recente, a UAB tem sido alvo de diversas críticas, pois

Esta representa uma política pública que secundariza o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica, e em seu lugar uma supervalorização a concepção de prática de estágios supervisionados. É preciso evidenciar que a formação nas Universidades Abertas do Brasil se privilegia a dimensão técnica, fragmentando os conhecimentos científicos e culturais, além de aligeirar a formação, a autora denomina a UAB como política compensatória que barateia a formação, porque reduz custos. Um retorno ao passado, e um rememorar programas como o pró-licenciatura (2005) e o PARFOR (Programa de Formação Inicial e Continuada) presencial e à distância de professores da educação básica, estes seguem a mesma linha da UAB. (FREITAS, 2007, p. 101).

Segundo Hernandes (2017, p. 291) os objetivos da UAB “parecem estar mais voltados à resolução de problemas e às dificuldades para o ensino superior apoiadas em demanda rápida e quantitativa, do que promover cursos a distância fazendo uso das novas tecnologias de informação e comunicação”.

Dessa forma, a LDB n. 9.394/96 trouxe a esperança de mudança no quadro de formação de professores no Brasil, trazendo a frustração da permissão da continuação do professor de nível médio (Normal ou Magistério) para atuar em sala, deixando prevalecer o círculo vicioso advindo do passado de uma escolaridade mínima para ser/tornar-se professor, e principalmente para o professor dos anos iniciais, incluindo, o professor alfabetizador.

2.2 Formação continuada: concepções e tendências

Na tentativa de garantir formação para o docente, o governo brasileiro e alguns governos municipais e estaduais criaram dispositivos legais e materializaram diversos programas de formação para qualificar o professor. Esse estudo abordará leis que normatizaram a formação e, concomitantemente, apresentará uma análise crítica de alguns programas de formação, apontando alguns problemas conceituais, teóricos e metodológicos.

O próprio Ministério da Educação reconhece que, mesmo sendo a formação em nível superior ou normal essencial para o exercício do magistério, essa é insuficiente para alcançar a tão sonhada qualidade no ensino.

É consenso que nenhuma formação inicial, mesmo sendo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores. (BRASIL, 2012, p. 17)

É possível vislumbrar que, sendo admitida a formação em nível superior como insuficiente pelo próprio Ministério da Educação, por que a Lei n. 9.394/96 não extinguiu a formação em nível médio ou normal para atuar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental? Esse questionamento é para a reflexão, levando-nos a atentar para as contrariedades dos dispositivos legais que regem a educação.

A formação continuada no Brasil assume uma dinâmica própria a partir da década de 80, pois são muitos programas que surgem, de modo que este estudo destaca os atuais e pertinentes para formar professores alfabetizadores. Assim, abordaremos sobre leis que normatizam a formação continuada no campo da alfabetização, para, na sequência, tecer uma análise crítica sobre os programas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96, no art. 63, determina que as instituições formativas deverão manter programas de formação continuada para os profissionais da educação de diversos níveis, e o art. 67, determina que são os sistemas de ensino que deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado. Esse dispositivo legal incentiva e estimula o professor a continuar seus estudos, inclusive até permite que recursos do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) e depois FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação) destinem recursos para a “capacitação” de professores.

É preciso evidenciar que a abertura da Lei do FUNDEF (Lei n. 9.424/1996) e FUNDEB (Lei n. 11.494/2007) para financiamento de formações possibilitou emergir no Brasil o “modismo” das famosas capacitações, em que as secretarias

estaduais e municipais contratavam serviços de empresas privadas para capacitar professores, sob a perspectiva de que o professor deveria atualizar seus conhecimentos científicos e técnicos.

O mais comum, no entanto, tem sido a ênfase em programas de capacitação voltados para introduzir “mudanças curriculares ou mudanças pedagógicas”, com a finalidade de corrigir “lacunas da formação inicial” ou em decorrência da “necessidade de “atualização”, assumindo diversos especialistas o papel de sistematizadores e divulgadores desses conhecimentos atualizados. (FREITAS, 2006, p. 19)

Nas décadas de 70, 80 e 90 a formação dos professores brasileiros tinha um caráter instrumental, que focava no como fazer, e o professor não refletia sobre seus saberes, suas experiências, e uma formação assim homogeneizava os professores, considerando todos como iguais, pois o docente “recebia” o mesmo conteúdo, e ao mesmo tempo. Esse fato desrespeitava as especificidades do contexto de trabalho desse sujeito.

É preciso delinear que educação continuada no Brasil foi compreendida do ponto de vista de muitos vieses, primeiro como condição da atualização do professor, tendo em vista as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, e as mudanças do conhecimento, as tecnologias e o mundo do trabalho. Esses elementos suscitaram a necessidade do professor atualizar-se, renovar-se. A formação continuada do professor foi justificada pela precariedade da formação inicial, de forma que seria a formação continuada um modo compensatório de suprir a carência deixada pela formação anterior. Assim, as políticas públicas também tiveram dificuldades de incorporar a concepção de que a formação continuada recebe esse nome porque é realizada em “serviço”. E, desse modo, compreendia-se que formação continuada era também completar a formação inicial daqueles professores que ainda não possuíam titulação mínima para ser professor.

Pensar na formação continuada nas últimas décadas é pensar nas concepções e tendências apresentadas e que foram surgindo. Sendo assim, no Brasil, a formação continuada tem sido um tema recorrente de discussão em eventos e seminários educacionais. A recorrência atual à formação continuada do professor como condição fundamental para a melhoria da qualidade da

Educação parte do pressuposto de que a desqualificação do professor é responsável pelo baixo nível do desempenho dos alunos. Essa qualidade é compreendida como consequência do trabalho da figura central nos processos de ensino e aprendizagem, neste caso, tendo o professor como a peça chave. Assim, considera-se que a formação continuada é condição fundamental para o alcance da qualidade.

Candau (2000, p. 52) diz que no que se refere a formação dos educadores, a grande preocupação é a instrumentalização técnica. Por isso, durante as décadas 70,80 e 90 a formação continuada dos professores fora sendo interpretada como capacitação, reciclagem, atualização etc. A expressão capacitação, no dicionário português da Academia Brasileira de Letras, significa “Ato ou efeito de capacitar-se, e capacitar significa tornar (se) capaz habilitar(se), (BECHARA, 2011, p. 262). Nesse sentido, Candau e Lelis (1996, p. 141) ressalta que esse tipo de formação se enquadra no modelo clássico, no qual a ênfase é na reciclagem de professores, “porém, sempre esta formação se dá nos espaços considerados como privilegiados que produz conhecimento”. Tal reciclagem ocorria muitas vezes sob a responsabilidade de empresas privadas, que ofertavam as famosas capacitações, em que no tempo aligeirado pretendia deixar o professor informado sobre mudanças das leis, no currículo e, principalmente, em novas metodologias/estratégias de ensino.

Gatti (2008, p. 57) aponta que “nos últimos dez anos, cresceu geograficamente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo educação-continuada”. Como a própria LDB n. 9.394/96, afirma no art. 63, inciso III, os institutos superiores manterão programas de formação de educação continuada para os profissionais de diversos níveis. Então, depreende-se que a Lei pontua que, mesmo o profissional da educação possuindo uma formação inicial em nível superior, o mesmo tem direito à continuação dos seus estudos, porém é fundamental questionar qual a concepção de formação continuada está presente no corpo da Lei. Desse modo, o artigo 61 da LDB n. 9.394/96, ajuda a elucidar essa questão, pois

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e

às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996).

Nota-se que o artigo não se refere apenas à formação continuada, mas também à inicial, e destaca que a formação inicial é preferencialmente em nível superior, então compreende-se que são os institutos superiores e as universidades que são referenciadas como principal agência de formação. Candau (1996) destaca que a expressão capacitação em serviço se restringe à ideia de reciclagem de professores, colocando-os numa condição epistemológica e profissional inferior e submissa.

Candau (1996) crítica a concepção instrumental que dicotomizava a teoria e a prática na formação continuada do professor, afirmando que

É esta a perspectiva que requeremos reforçar na área de educação em geral e especialmente na área de ensino? Se o conhecimento é um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução, esses processos também não se dão na prática pedagógica cotidiana reflexiva e crítica? Por trás dessa visão considerada 'clássica', não está ainda muito presente uma concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e o estão continuamente atualizando e os agentes sociais responsáveis pela socialização destes conhecimentos? (CANDAU, 1996, p. 142).

Se nas décadas de 70, 80 e 90 eram as empresas privadas contratadas para realizar a formação continuada do professor, a partir do ano de 2000 foi lançado o PROFA (Programa de Formação dos Professores Alfabetizadores) pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) com o objetivo de oferecer novas técnicas de alfabetização. Foi somente a partir do ano de 2000 que se proliferou a concepção de universidade como agência formativa, e é também preciso discutir a serviço de quê e de quem a formação continuada está submetida.

Para Gatti (2008, p. 62), nas últimas décadas, a preocupação com a formação continuada pode ser respondida pelas pressões do mundo do trabalho, bem como, também, pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. A autora cita que documentos, como o do Banco

Mundial, o Programa de Promoção de Reformas Educativas na América Latina – PREAL em 2004 e o do Fórum Mundial da Educação esclarecem sobre a concepção de formação continuada. Assim,

Em todos esses documentos, menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial e de que a escola e professores não estão preparados. (GATTI, 2008, p. 62).

Pressupõe-se que a formação continuada está a serviço de agências internacionais que visam à qualificação de futuros trabalhadores, os quais devem ser competentes e competitivos para a melhoria da economia. Nesse viés está embutida a máxima de que melhorar a educação é alavancar a economia, e esta por sua vez torna as condições de vida melhor. Nesse contexto, a palavra competência não é nova, porém só foi incorporada à educação a partir de 1990. É bastante utilizada para designar um conjunto de metas cognitivas que o professor e aluno deveriam alcançar. Segundo Perrenoud (1999, p. 30): "competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.). Para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações". Em análise a esse discurso, pode-se inferir que era preciso construir um bom número de competências para alcançar o sucesso no mundo do trabalho.

Desse modo, à escola caberia o papel de capacitar alunos com competências fundamentais para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, vê-se que o discurso dominante é formar para o trabalho, assim a formação continuada também se constrói a partir da ideia de que é preciso continuar a formação para adquirir novas competências que se exigem na educação atual.

Outra tendência atual nas políticas públicas de formação continuada tem origem na concepção de que a formação inicial é insuficiente (Brasil, 2012) e, por essa razão, seriam a principal causa da falta de qualidade na educação, e em consequência desse fato, o baixo desempenho dos alunos. Verifica-se a concepção do professor como o “problema”, enquanto todas as variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem são desconsideradas na formação continuada.

Apesar da diversidade de razões e concepções de formação docente continuada, é compreensível que a formação continuada é hoje uma necessidade do professor, tendo em vista que a Educação é uma das áreas que sofre mudanças, ou alterações constantes. Freitas (2006, p. 21) argumenta que

Desse ponto de vista, os programas de formação continuada deveriam ser considerados como estratégia ativa de desenvolvimento, tanto da “imaginação pedagógica” quanto da consciência auto-reflexiva social e crítica dos professores. Os conceitos de reflexão e de “ensino reflexivo” são apontados como eixo fundamental da formação.

A formação continuada não deve servir para formar o professor técnico, ou mesmo promover uma reciclagem, tão pouco deixá-lo informado e atualizado sobre métodos etc., mas é essencialmente uma forma de construir comunidades de professores que refletem sobre o seu fazer pedagógico, no sentido de construir uma visão ampla sobre por que e para que faz.

2.3 Políticas públicas de formação continuada e as condições de trabalho do professor: uma análise das últimas décadas

Para compreender o conceito de política pública é importante retomar a origem das palavras que o compõem. Assim, a palavra política é originária do grego, *politikó*, que significa participação de pessoas livres nas decisões sobre os rumos da pólis (cidade), e pública, palavra de origem latina (publica) que significa do povo. Dessa forma, política pública refere-se à participação do povo nas decisões que regem os rumos de uma nação.

Souza (2006, p. 24) afirma que a definição mais conhecida de política pública é de Laswel (1936), ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê? Por quê? E que diferença faz? Sendo assim, uma política pública está em consonância com um conjunto de decisões tomadas por governantes (que representam as pessoas livres), que se traduz em programas e ações que definem os propósitos e as mudanças que se quer realizar sob uma determinada problemática diagnosticada na realidade social.

Dessa forma, pensar em políticas públicas educacionais significa pensar sobre um conjunto de decisões que se materializam em programas e ações que visam corrigir problemas diagnosticados na Educação. Antes de tudo, numa visão crítica, algumas questões devem ser refletidas, como perceber quem ganha com a implantação da política pública? A quais interesses esta servirá? Quais as finalidades e fins que a política pública terá ao ser criada e implantada? E, ainda, a diferença que resultará dela beneficiará a quem? Nesse sentido, é preciso pensar em política pública educacional tendo como principal articulador o Estado, pois é ele que, por meio dos seus governantes, consolidam tais políticas, porém é preciso considerar que o sentido de política pública assume atualmente a conotação de que é “coisa de governante”.

Política pública educacional é tudo aquilo que o governo faz no contexto da educação formal, ou seja, são ações que serão aplicadas especificamente às questões da instituição escolar; são elas que regulam desde a normatização do funcionamento até as questões mais específicas do sistema de ensino.

Consolidar um significado para política pública de formação continuada é compreender qual o sentido de pensar numa política de formação para os professores brasileiros. As políticas de formação continuada no Brasil têm sua origem no seio do discurso da educação de qualidade, quando o sistema educacional brasileiro sofreu um acelerado avanço em seu número de matrículas e quando, apesar de conseguir uma aproximação da universalização do ensino fundamental, passa a enfrentar diversos problemas, como a repetência, a evasão, a distorção idade-série e, principalmente, o baixo desempenho dos alunos, dentre outros. Esses problemas originam o discurso da formação do professor ser uma base para a qualidade da educação e que, como tal, deve ter lugar de privilégio nas políticas públicas educacionais.

O que regulamenta a política pública de formação continuada do professor brasileiro? Quais as políticas públicas atuais para a formação continuada do professor? Sendo assim, a formação continuada se insere no quadro de política pública educacional porque regulariza a continuação dos estudos do docente. Nessa perspectiva, qual a relação entre as condições de trabalho do professor e as políticas públicas de formação continuada?

Sabendo que as políticas públicas de formação continuada não escapam às condições sociais e econômicas no passado e na contemporaneidade, é importante situar que ela sempre esteve à mercê dos organismos internacionais, que, apesar de serem alvos de críticas e desconfianças, os investimentos destes sempre estiveram presentes na definição e concretização de políticas públicas de formação continuada.

Para Gatti (2008), nas últimas décadas, a preocupação com a formação continuada entrou em pauta mundial porque as pressões do mundo do trabalho e também o precário desempenho escolar de grande parcela da população tem contribuído para que instituições internacionais tenham direcionado parte dos investimentos para a formação do professor. Documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002), do Fórum Mundial de Educação (2000), dentre outros, destacam a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a nova economia mundial, pois as escolas e professores não se encontram preparados para isso. Nesse sentido, pode-se inferir que o Estado como agente de políticas públicas educacionais deve assegurar uma formação que torne possível esse preparo:

É papel preponderante do Estado assegurar o fluxo e o refluxo da força de trabalho para o mercado, atendendo às necessidades do capital privado e da lógica da acumulação. Em sua política de ajustar a oferta de mão de obra às necessidades do mercado de acordo com as exigências do processo produtivo, o Estado precisa desenvolver uma infinidade de políticas sociais na área de saúde, habilitação, educação, seguro-desemprego, etc., que assegurem a permanente reciclagem da força de trabalho para a produção. (FREITAG, 1994, p. 127).

Percebe-se o papel controlador do Estado, que lança mão de políticas públicas de formação continuada como respostas aos problemas de baixo desempenho escolar dos alunos, enfim, baseia-se na premissa de que, formando continuamente os professores, esses melhoram a educação, e esta por sua vez alavanca a economia. Dessa maneira, para o Estado prevalece a máxima da economia sobre qualquer concepção de educação para a ética, ou humanização, sendo importante manter o fluxo de formação de mão de obra qualificada para manter a força econômica do capital privado. Nesse molde, temos a formação continuada a serviço da formação por competências e, como

questiona Gatti (2008, p. 63), “onde fica as preocupações com a formação humana para uma vida realmente melhor para os humanos enquanto seres relacionais e não apenas como *homo faber*, como homem produtivo?”

Nesse modelo, a formação continuada do professor serve para formar um sujeito por competências, que, apesar de incorporar o discurso de aspectos afetivos e relacionais nessa formação competente, a lógica que impera é o domínio de técnicas, tanto para professores quanto para os alunos. Dessa forma, percebe-se que, apesar da formação continuada no Brasil ter vivenciado diversas tendências, a máxima de que o professor desqualificado é culpado pelo baixo desempenho dos alunos esteve e está atualmente sendo utilizada como pano de fundo para justificar as políticas públicas para essa formação.

Assim, a formação continuada passou por alguns modelos, como o clássico, no qual se dava ênfase à concepção técnica de que o professor deveria ser treinado para praticar a réplica em sala de aula, mediante o preparo que recebia na formação. Nesse formato, o professor era considerado um executor prático de propostas determinadas pelos especialistas responsáveis pela formação, restando a ele aprender procedimentos e técnicas do “como fazer”. A ênfase é em programas de capacitações de curta duração, nas quais o objetivo é apresentar propostas para a mudança de práticas pedagógicas, perpassando uma visão de professor com necessidade de atualização/reciclagem. Segundo Alarcão (1998), no Brasil, historicamente a formação continuada de professores privilegia a concepção instrumental do trabalho docente, porém em meados da década de 90, a formação continuada passa por um movimento de reconceituação, sendo considerada condição necessária para a construção de um novo perfil para professor. Para Freitas (2006, p. 99),

Nessa direção, observa-se amplo movimento que busca reconfigurar as práticas de formação, incluindo a organização de instituições formadoras, o local da realização da formação, a definição dos conteúdos, e, principalmente, a metodologia de formação dos professores no Brasil.

Acentuando a história da problemática das políticas públicas de formação continuada no Brasil, aponta-se uma contradição nos moldes da formação atualmente, pois se apregoa a importância da formação de um sujeito crítico,

cidadão, entretanto, nos cursos de formação, os professores continuam sendo destituídos de uma posição autônoma e crítica, não sendo o autor principal de sua própria formação. Além disso, a formação continuada ainda não consegue dar conta de toda a complexidade dos fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem.

Ao meu ver, o professor e as condições de trabalho em que exerce sua profissão são o núcleo fundamental da inovação nas instituições educativas, mas talvez o problema não esteja apenas nos sujeitos docentes e sim nos processos políticos, sociais e educativos. Não se tratou o bastante da função profissional da educação no campo da inovação, talvez devido ao predomínio do enfoque que considera o professor como mero executor do currículo, e como uma pessoa dependente que adota a inovação criada por outros, à qual portanto, não se concede nem a capacidade nem a margem de liberdade para aplicar o processo de inovação em seu contexto específico. (IMBERNÓN, 2002, p. 20)

Para Imbernón (2002), a base científica pelo qual se baseia a formação dos professores, historicamente, é o positivismo, a racionalidade técnica que busca com afinco, na pesquisa educativa, ações generalizadoras para levá-las aos diversos contextos educativos. Porém o mesmo autor defende que há muito tempo os professores não têm problemas genéricos e, sim, situações problemáticas que pertencem a contextos determinados.

Dentro da visão apresentada, as políticas de formação das últimas décadas separam o contexto sociohistórico e as condições de trabalho do professor da sua formação. Para explicar essa ideia, basta observarmos que as formações destinadas aos professores de todos os Estados do país sempre apresentam os mesmos temas e conteúdos, além de ofertarem modelos a serem aplicados, ou seja, a formação tem a mesma estrutura para todos, desconsiderando o contexto sócioeconômico e cultural, as necessidades de cada região, e sob quais condições trabalham os professores. No viés de políticas públicas de formação, pretensamente representam a racionalidade técnica, ou seja, dar uma única solução para os problemas escolares, a partir de uma formação única. Tais formações, em geral, têm sido baseadas numa perspectiva de racionalidade técnica, de aplicação dos conhecimentos da formação na prática dos professores, como se estes fossem desprovidos de conhecimentos e

como se qualquer mudança na prática pedagógica independesse de seu contexto e das pessoas que o fazem.

Para retornar à questão da relação entre as condições de trabalho do professor e a sua formação continuada, bem como a regulamentação dessa formação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, determina que é responsabilidade da escola, das secretarias de Educação e também do Ministério da Educação a formação do professor. Essa Lei demanda que

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

[...]

V – Período reservado a estudos, planejamentos e avaliação, incluído na carga de trabalho. (BRASIL, 1997 p. 42).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96) e também as Leis como a 9.424, de 24 dezembro de 1996, que instituíram o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e depois a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), provocaram debates entre os entes federados sobre a importância da formação continuada, pois se a primeira lei citada permitiu as discussões, a segunda permitiu o financiamento da formação continuada dos professores em serviço. A partir dessas leis, observa-se no Brasil, em larga escala, a oferta de programas de formação continuada, como o Programa Praler, para apoiar professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental; Projeto do Instituto Ayrton Sena – Acelera Brasil e Se Liga; PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2000); Pró-

Letramento (2005-2008) e, atualmente, o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2017))³.

Acentuam-se no Brasil, a partir da década de 80, os debates sobre a formação do professor, que aparece constantemente como sendo o grande problema. A trajetória da formação do professor brasileiro tem sido constantemente marcada por muitas tendências e, para Silva (2006, p. 98), estas tendências emergem das diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira.

Araújo e Silva (2009) apontam que Almeida (2003) divide a trajetória histórica da formação continuada do professor em quatro momentos históricos diferentes da educação brasileira: a) a formação de um técnico; b) a formação de um agente sociopolítico; c) a formação em serviço; e, d) formação para a reflexão. A partir de alguns estudos, esses autores identificaram duas tendências para a formação continuada: a tendência liberal conservadora e a crítico-reflexiva. Os autores afirmam que

a tendência liberal-conservadora da formação continuada de professores, refere-se a processos de atualização docente que se dá através da aquisição de informações ou competências divulgadas em cursos, treinamento, palestras, seminários, encontros, oficinas, conferências. (SILVA; ARAÚJO, 2009, p. 328)

Dentro da tendência liberal-conservadora estão as formações surgidas anteriormente à década 90, que recebiam denominações, como capacitações, treinamentos, aperfeiçoamento, reciclagem, atualização etc⁴. Silva (2006, p. 99-100) afirma que a tendência crítico-reflexiva vem sendo apontada pelos estudos

³ O programa de Apoio a Leitura e Escrita-PRALER foi uma iniciativa do Ministério da Educação-MEC, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental-SEIF. Tinha como objetivo oferecer um curso de formação continuada para professores das séries iniciais complementarem as ações já em desenvolvimento pelas secretarias de educação. A finalidade do programa é dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna. Acelera Brasil e Se Liga foram dois programas instituídos após o ano de 2001, que tinha como objetivo acelerar os estudos de alunos não alfabetizados com distorção idade-série, fazendo-os progredir um ou dois anos de estudos.

⁴ Não cabe, aqui, analisar o teor e as concepções que embasam essas propostas, apenas acenar o aumento de programas de formação.

como a orientação mais adequada para a formação continuada de professores, baseado nos estudos de Schön entre 1992 e 2000.

A tendência crítico-reflexiva concebe a formação continuada como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, no qual a formação inicial e continuada é concebida de forma interarticulada, em que a primeira corresponde ao período de aprendizagens nas instituições formadoras e a segunda diz respeito à aprendizagem dos professores que estejam no exercício da profissão [...]

A tendência crítico-reflexiva abrange o cotidiano do professor em sala de aula, ela é uma continuação e não uma correção da formação inicial, pois subentende-se que a formação continuada leva em consideração a experiência docente. Silva (2006, p. 101), parafraseando Marcelo (1999), afirma que “a recente linha de investigação sobre a aprendizagem do professor ensinou-nos que os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas”. Desse modo, a tendência crítico-reflexiva abandona as concepções de formação, como reciclagem, atualização, capacitação etc., para assumir uma formação que tem como princípio a autonomia, a reflexão crítica e valorização da experiência do professor para construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente.

A formação de modelo clássico, que tinha como ênfase a reciclagem dos professores, citada por Candau (1996, p. 141), buscava atualizar o professor com cursos rápidos e superficiais sobre as mudanças curriculares, metodológicas etc. Candau (1996, p. 143) aponta três eixos para repensar a formação continuada do professor: 1º o *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; 2º a formação continuada deve ter como referência fundamental o saber docente, seu reconhecimento e valorização; 3º a formação adequada ao desenvolvimento do professor (a formação deve respeitar os saberes dos professores iniciantes, dos experientes, dos que já caminham para a aposentadoria, pois têm desafios diferentes e não é possível homogeneizar).

Refletir sobre as políticas públicas de formação do professor é pensar sobre as condições de operacionalização da formação, e quais os propósitos que a política contribuirá para a mudança da realidade diagnosticada.

2.4 Alfabetização e Letramento: apontamentos históricos

Com a proclamação da república, em 1889, as ideias republicanas causaram otimismo que tomou conta do país e reformas na educação foram ocorrendo na tentativa de modernizá-lo. A escola primária foi alvo de preocupação no período republicano a partir de 1920, quando os governantes venderam a ideia de democracia no país e, para sua consolidação, precisava de um povo alfabetizado. (SAVIANI, 2009)

A preocupação do governo brasileiro com a alfabetização do povo teve como resposta a criação dos “famosos” grupos escolares, das escolas seriadas e os jardins de infância a partir de 1920, que tinham como finalidade maior alfabetizar crianças. Nesse período, promoveram-se mudanças e inovações no ensino primário, das quais podem ser citadas o prédio, a divisão das crianças por idade e a produção de uma nova cultura escolar, ligada ao Projeto Educacional Republicano, que entendia a educação como instrumento de desenvolvimento intelectual e moral, requisitos importantes para se alcançar o progresso nacional. (SAVIANI, 2009; MORTATTI, 2004).

Tendo em vista que era insuficiente o número de grupos escolares e de vagas para atender a uma demanda enorme de excluídos da educação, essa situação fez perdurar na República a exclusão de massas da escola e, por isso, o número de analfabetos ainda era grande, ficando clara a presença do desprivilegio da classe menos favorecida.

A preocupação com a alfabetização do povo brasileiro tinha um viés ideologizante em que a finalidade dessa alfabetização, nas entrelinhas, era apenas de formar mão de obra qualificada e, para isso, ler e escrever era a condição básica da época, era a base para consolidar um projeto de nação moderna.

O Estado brasileiro, com o objetivo de modernizar o país, rapidamente começou a investir na escola e na sua universalização para o povo. Como o país amargava altas taxas de analfabetismo no qual o Brasil tinha 75% da sua população analfabeta, (BRASIL, 1900) segundo dados do anuário de estatística

do Brasil do Instituto Nacional de Estatística de 1900) e, internacionalmente, a imagem do país não era boa, fato que afastava possíveis investidores e, conseqüentemente, a entrada do capital estrangeiro no país, o que dificultava a sua modernização.

A história da alfabetização no período republicano remete ao estudo da evolução histórica dos métodos de alfabetização, para compreender as idas e vindas do ensino da alfabetização no Brasil. A história da alfabetização em nosso país divide-se em duas grandes tendências: método sintético e o analítico.

No período republicano havia muitas dificuldades para alfabetizar, pois tinha pouco ou quase nenhum material, além de condições precárias na infraestrutura. A citação abaixo confirma a pouca estrutura para a alfabetização nas “escolas” brasileiras

Sabemos, hoje, que, a partir do século XIX, quando a escola passa a utilizar o ensino simultâneo, em que se formavam classes ou séries que estudavam o mesmo conteúdo ao mesmo tempo e no mesmo lugar, houve a necessidade de produção de material didático para “padronizar” os procedimentos. Tem-se notícia de alguns materiais antigos usados para auxiliar o processo de aprendizagem. Um material que pode ser citado, que coincide com o uso do método alfabético, são as Cartas de ABC e os silabários. (FRADE, 2005, p. 23).

Dessa forma, a alfabetização no Brasil foi se constituindo de poucas políticas de formação, ainda que tenha conseguido utilizar vários métodos no processo de alfabetização.

As discussões sobre os métodos de alfabetização existentes e empregados na escola brasileira dos anos 70 e 80 são cercadas de grande polêmica. Além dos métodos sintéticos, nos anos 80, no Brasil, foram empregados os chamados métodos analíticos de alfabetização (aqueles que vão do todo para as partes).

No período dessas duas décadas, as cartilhas eram o único recurso para alfabetizar, no qual as lições eram desconectadas da vida real e, portanto, desprovidas de sentido e significado. Porém, as cartilhas foram o material utilizado para alfabetizar nas décadas de 70 e 80, caracterizadas, de um modo

geral, como livro com leituras de textos e historietas, que apresentavam apenas palavras com sílabas combinadas de uma seção a outra, além de ter uma repetição de sílabas que deveriam ser memorizadas pelos alunos.

O método sintético utilizado para alfabetizar nas décadas de 70 e 80, era fundamentado de que seria fácil para o aluno primeiro memorizar letras, sílabas, palavras e após o domínio da leitura de palavras é iniciava-se o trabalho com os textos. O método utilizado no período republicano era o da marcha sintética, como explica a citação abaixo, pois

Os métodos de marcha sintética utilizam o seguinte procedimento para execução do ensino da leitura: inicialmente, o aprendiz memoriza as letras do alfabeto, independente do seu valor fonético e grafia, aprende repetindo em coro, sequenciamento em ordem alfabética; em seguida memoriza as sílabas simples (monossílabas e dissílabas); e, posteriormente, memoriza as sílabas consideradas complexas, aquelas constituídas por mais de duas letras para ler as palavras maiores, as consideradas mais difíceis e, por fim, as frases e textos. (CARDOSO; SILVA, 2012, p. 7).

O método da marcha sintética também ficou conhecido como método da soletração ou alfabético, que se baseava na repetição e treino das letras e seus sons, e só após essa memorização, se estudava as sílabas, as palavras, e depois as frases, que iniciava quando os alunos sabiam um bom número de palavras.

Outro método que fazia parte da marcha sintética era o método fônico, por meio do qual primeiro se ensinava o som da letra, sem mencionar o nome da letra. Era comum ensinar o som das letras associados às onomatopéias, exemplo: o som da letra Z ao zumbido da abelha”(CARDOSO; SILVA, 2012, p. 8). E, por fim, o método silábico, em que se ensinava os sons das sílabas ou das famílias silábicas.

Em relação ao ensino da escrita, se restringia apenas ao uso da caligrafia e ortografia com as famosas cópias e ditados que não permitiam ao aluno refletir, mas treinar a memória para lembrar como se escreve as palavras. Esse método acreditava na crença de que era muito difícil para o aluno iniciar o processo pelo texto, considerado complexo e que o confundiria. Por trás desse método está a

ideia de um aluno incapaz de compreender o funcionamento da escrita, por isso era dever da escola facilitar o processo.

Além do mais, o aluno era exposto a uma alfabetização maçante, em que ele era concebido como sujeito passivo, que estava ali apenas para receber a informação. Sabe-se que na história da alfabetização brasileira há um lastro de reprovação e exclusão de índices altos de crianças. Por décadas e décadas o processo de ensino da alfabetização expulsou crianças do espaço de direito a ler e escrever. No método alfabético se tinha a crença de que o aluno compreende que as letras substituem os sons e, uma vez memorizando letra e também o som, ele lia as sílabas, e só depois de saber muitas sílabas é que era inserido no ensino de ler palavras.

Já no método silábico, a proposta era que o aluno pronunciasse sons isolados e memorizasse letras que equivalessem ao som, para que, juntando fonema e o grafema, o aluno finalmente chegasse a leitura de palavras.

Desse modo, observa-se que, no caso brasileiro, historicamente, até a década de 80, a alfabetização esteve articulada com o treino e a memorização, ou seja, na formação de alunos que conseguissem decodificar, nestes termos as habilidades requeridas eram ter uma boa memória. Além disso, denuncia-se a preocupação exacerbada com a coordenação motora. Sendo assim, abaixo Morais (2012, p. 27) sintetiza uma análise sobre o método sintético

Segunda tal perspectiva, o aprendiz é uma tábula rasa e adquire novos conhecimentos (sobre o alfabeto) recebendo informações prontas do exterior (explicações sobre as relações entre letras e sons) que, através da repetição do gesto gráfico (cópia) e da memorização das (tais relações entre letra e som), passariam a ser suas.

Assim, percebe-se a crença na acumulação de informação pelo aluno e a descrença na possibilidade de um aluno que reconstrói pensamentos, para poder compreender o que o professor estava lhe transmitindo.

Como já afirmamos, até a década de 80 no Brasil, vigorava o método sintético de alfabetização, no qual a memorização de símbolos e os sons eram considerados como base para os alunos se alfabetizarem. Diferentemente do

método sintético, o método analítico parte do ensino das unidades maiores (o “todo”) para as unidades menores (as letras). Para explicar o método analítico, vejamos que

O grupo dos métodos analíticos tem como ponto de partida unidades linguísticas maiores como palavras, frases ou pequenos textos para depois conduzir a análise das partes menores que as constituem, como as letras e as sílabas, supondo que, no reconhecimento global como estratégia inicial, [...] os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método [...] vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba. (FRADE, 2007, p. 26).

Segundo Morais (2012, p. 29) no grupo dos métodos analíticos, temos três tipos principais: a palavrção, a sentencição e o método global. Nesse método a proposta é começar por palavras, frase ou histórias, porém no final há o trabalho com unidades menores (sílabas, letras, fonemas).

Para Cardoso e Silva (2012), o método analítico tentava corrigir falhas do método sintético, que fora muito criticado, porque os contextos das lições eram irreais, não faziam parte da realidade vivencial da criança, além de quebrar o paradigma de que a criança só se alfabetizaria se iniciasse o processo pela parte menor.

Dessa forma, o método analítico baseava-se no fato de que a palavra devia ser retirada do ambiente vivencial da criança (CARDOSO; SILVA, 2012). Assim, essa palavra-chave, constituída de sentido, era decomposta objetivando conhecer os elementos menores que fazem parte da sua constituição.

Para os autores,

Apesar de o método analítico propor o estudo de palavras chave, tanto ele quanto o método sintético utilizam processamento ascendente de leitura, ou seja, o leitor parte do reconhecimento das letras e palavras, para chegar à compreensão do texto. O processamento de leitura ascendente indica, como princípio básico para o ensino da leitura, a ideia da dificuldade crescente, ou seja, da informação visual e da compreensão dos aspectos mais simples do texto para os mais complexos. (CARDOSO; SILVA, 2012, p. 10).

O método analítico apresentou a preocupação em possibilitar ao aluno um processo de alfabetização em ordem decrescente, do todo para a parte, em que inicia pela palavra, frase ou historieta e por fim as letras. Tal fato ocorreu porque se passou acreditar ser mais fácil apresentar a linguagem como esta aparece na prática social, ou seja, na forma de textos, diferente da proposta do método sintético.

Assim, os métodos analíticos consideravam que a alfabetização deveria partir do sentido da palavra e, com a fragmentação dessa palavra em sílabas e letras, acreditava-se que a criança também aprenderia a escrever. Segundo Mortatti (2004), o método analítico é chamado de:

- Método da palavração: consiste em escolher uma palavra, depois explorar seus significados, e na sequência trabalha-se com a decomposição da palavra, e por fim criam-se outras palavras a partir da anterior.
- Método da sentencição: inicia-se pela apresentação de um conjunto de palavras que possuem unidade de sentido entre elas, ou seja, uma frase que era decomposta em palavras e depois em sílabas.
- Método do texto: inicia-se pela apresentação de um texto, que é lido e trabalhado o seu sentido, então identifica-se uma frase, que é destacada, depois de selecionar uma frase se escolhe uma palavra que também é decomposta em sílabas e depois inicia-se o processo de formar novas palavras a partir da anterior.
- Método eclético: a base desse método é a sílaba, porém mescla aspectos considerados eficazes pelos professores dos outros métodos.

Vigorou no Brasil um aspecto semelhante nos métodos analíticos e sintéticos, que era o de prevalecer sempre a orientação de que se devia reconhecer letras e palavras para se chegar à compreensão do texto. A partir da década de 80, a educação para a alfabetização no Brasil sofreu influências dos estudos e pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Baseadas nos estudos de Piaget e Vygotsky, essas duas teóricas realizaram pesquisas com criança sobre a aquisição da linguagem escrita.

Na verdade, Ferreiro e Teberosky (1985) contribuíram para mudanças de ensino e alfabetização no Brasil, porque a teoria da Psicogênese da língua escrita fez surgir a necessidade de refletir sobre como a criança aprende e auxiliou a

romper com a história dos métodos de alfabetização, embora não tenham criado nenhum método.

Para melhor compreensão, Ferreiro e Teberosky (1985) pesquisaram e descreveram níveis da escrita nas crianças, ou seja, as fases pelas quais as crianças passam antes de se apropriar da escrita, especificando que elas têm ritmos diferentes, para enfim, conseguir chegar à escrita padronizada.

As palavras do autor abaixo explicam que

Se a teoria psicogenética parte da ideia de que os conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética se constroem em um percurso evolutivo, em fase que são universais e comuns para todos os aprendizes de uma comunidade linguística, isso não implica em dizer que as distintas oportunidades de interação com a escrita, vividas por indivíduos pertencentes à diferentes grupos socioculturais, ou que são membros de famílias ou escolas específicas, não afetam o ritmo sob o qual conseguem se apropriar do sistema de escrita alfabética. (MORAIS, 2012, p. 70).

Dessa forma, essas teorias foram responsáveis por deslocar o foco do ato de alfabetizar do método, do ensino para *como* se aprende, pois a aquisição da linguagem está relacionada ao desenvolvimento da inteligência e este encontra-se conectado com os processos de assimilação, equilíbrio e acomodação (PIAGET, 1978)⁵. Dessa maneira, a contribuição dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) está na defesa da perspectiva de que a criança passa por hipóteses até compreender o sistema de escrita. Assim, essa teoria entendia que a criança tem ideias e hipóteses sobre o código escrito, descrevendo, portanto, estágios pelos quais ela percorre até a aquisição da leitura e escrita.

Como a pretensão aqui nesta seção é apenas situar o leitor sobre a história da alfabetização no Brasil, não se especificará os estágios de escrita estudados e descritos por Ferreiro e Teberosky, mas apenas situar que, a partir

⁵Assimilação: capacidade do sujeito de incorporar um novo objeto ou ideia a um esquema já existente. Acomodação: capacidade do organismo ajustar-se ao novo objeto, alterando os esquemas de ação já existente. Equilíbrio: situação a qual o sujeito alcança depois que assimila e acomoda.

da década de 80 a educação para a alfabetização das crianças brasileiras passa por mudanças importantes.

Tendo em vista que, na década de 80, e com a continuação do fracasso da alfabetização no país, surgiu o pensamento construtivista sobre a alfabetização, que é uma teoria de aprendizagem, e que no Brasil foi compreendido como método para alfabetizar, tábua de salvação para a alfabetização das crianças brasileiras. O construtivismo não se apresentava como método, mas como uma revolução conceitual, demandando o abandono de teorias e práticas tradicionais conhecidas até o momento. Assim,

A partir de então, verifica-se, por parte de autoridades educacionais e de pesquisadores acadêmicos, um esforço de convencimento dos alfabetizadores, mediante divulgação massivas de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, cartilhas, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem-sucedidas e ações de formação continuada, visando a garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino, de certa apropriação do construtivismo. Inicia-se, assim, uma disputa entre os partidários do construtivismo e os defensores — quase nunca “confessos”, mas atuantes especialmente no nível das concretizações — dos tradicionais métodos (sobretudo o misto ou eclético), das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos, engendrando-se um novo tipo de ecletismo processual e conceitual em alfabetização. (MORTATTI, 2006, p. 10-11).

De qualquer modo, as influências do construtivismo no Brasil são bastante visíveis, principalmente na década de 90, quando as escolas começam a se intitular como construtivistas e, no caso brasileiro, um dos documentos legais, instituídos em 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) defenderam uma outra concepção de alfabetização no país. No ensino brasileiro, após o documento dos PCN, ocorre um processo intitulado por Mortatti (2006) de desmetodização da alfabetização, que consistiu em abandonar o processo de alfabetização, voltando-se o foco apenas para as fases da escrita, porém sem uma clara visão de proposta para o processo de alfabetização. Para Moraes (2012, p. 77), “o como alfabetizar teria ficado em segundo plano”, o centro da preocupação era com os estágios da psicogênese e deles não se gerava nenhuma proposta didática para alfabetizar.

Nessa perspectiva, o esclarecimento sobre o construtivismo deve partir da ideia de que este não é um método, é um conceito amplo que se constitui na crença de que o aluno constrói o seu conhecimento a partir da interação entre ele e o objeto do conhecimento, sem precisar de um outro neste processo. Vejamos uma constatação importante acerca dessa problemática

Diferentes estudiosos reconhecem que a divulgação da teoria da psicogênese provocou uma verdadeira revolução no debate sobre a alfabetização no nosso país. Este é um tema interessante: se, de fato essa teoria propôs uma mudança radical nas formas de compreendermos como se aprende a escrita alfabética, encontramos, por outro lado, uma grande dificuldade para inovar o ensino de alfabetização. Muitas vezes os professores que se diziam construtivistas, no dia a dia, continuavam (ou continuam) usando o método silábico (ou fônico) para ensinar a ler e escrever. (MORAIS, 2012, p. 73).

Nesse contexto educacional (após a década de 80) relacionado ao ensino de alfabetização no Brasil, surge fortemente o pensamento interacionista em alfabetização, surgindo um impasse para educadores brasileiros: como alfabetizar?

E nas discussões sobre como alfabetizar, o debate torna-se mais acirrado entre os métodos sintético, analítico ou construir um outro método, que seja baseado na teoria de aprendizagem construtivista. Assim, Soares (2004, p. 19) afirma que as contradições geradas pela utilização dos métodos de ensino para a alfabetização fez surgir o que ela chamou de desinvenção da alfabetização, pois, em muitos lugares do Brasil, foi se espalhando a concepção de que a criança aprenderia a ler e a escrever espontaneamente, desde que participasse de situações onde se lesse e escrevesse cotidianamente.

Diante da problemática contextualizada neste estudo, faz-se necessário pensar sobre os problemas existentes no processo de alfabetização das crianças brasileiras, considerando também as discussões do letramento, surgindo o discurso de considerar as práticas sociais no contexto escolar.

A partir dos métodos de alfabetização anteriores à década de 80, no Brasil os métodos apresentados nessa pesquisa influenciaram o trabalho docente e, em meio a tantas controvérsias e discussões sobre o método sintético e analítico,

o professor era o responsável por fazer escolhas, concepções metodológicas desse ou daquele método. Então, após a década de 80, surge no Brasil a necessidade de se discutir sobre as concepções e significados para a alfabetização. Essa necessidade surgiu após a divulgação dos estudos da psicogênese da escrita, de Ferreiro e Teberosky (1985). Tais estudos deram abertura a uma nova significação para a alfabetização porque trouxeram a descoberta de que a criança passa por um processo evolutivo antes de se apropriar da escrita, assim como provocaram uma revolução quando afirmaram que para aprender a ler e a escrever a criança tem que ter contato com textos reais, já que essa aprendizagem é uma atividade sociocomunicativa.

A revolução que os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) causaram pode ser traduzido no fato de que, anteriormente, acreditava-se que a alfabetização era um processo de decodificação de símbolos, ou melhor, se a criança conseguisse juntar as sílabas e ler palavras, frases ou textos, era considerada como alfabetizada. Enfim, ser alfabetizado não tinha nenhuma relação com a utilização da leitura e escrita na prática social, tampouco com a compreensão do que se lia. Para ilustrar a questão da inserção de textos reais no processo de alfabetização, ou melhor, o contexto da prática social e também a compreensão do funcionamento da escrita alfabética, a autora fundamenta que

Com a divulgação das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986), o enfoque construtivista tornou-se, sem dúvida, um dos mais influentes na elaboração de novas propostas de alfabetização, pois além de revelar a evolução conceitual por que passam as crianças até compreenderem como funciona o nosso sistema de escrita, incorporou a ideia defendida por Goodmann (1967) e Smith (1971) de que ler e escrever são atividades comunicativas e que devem, portanto, ocorrer através de textos reais onde o leitor ou escritor lança mão de seus conhecimentos da língua por se tratar de uma estrutura integrada, na qual os aspectos sintáticos, semânticos e fonológicos interagem para que se possa atribuir significado ao que está graficamente representado nos textos escritos (REGO, 1986, p. 2).

Para a continuação da explicação sobre a mudança de concepção da alfabetização no Brasil, é preciso visitar especificamente os estudos de Ferreira e Teberosky (1985) e, assim, compreender por que os métodos sintéticos e

analíticos não cabem como método para alfabetizar, de acordo com os estudos dessas duas teóricas.

Primeiramente, é importante esclarecer que Ferreiro e Teberosky (1985) não criaram nenhum método para alfabetizar; apenas foram autoras da teoria da psicogênese da escrita, e por conta da grande divulgação de seus estudos, iniciou-se um movimento de pensar a alfabetização a partir de fases da escrita pelas quais as crianças passam para se apropriarem do sistema de escrita alfabética. Portanto, o termo construtivista não é o sinônimo de teoria da psicogênese da escrita, como muitos acreditam, é na verdade uma teoria de aprendizagem.

Parte-se da ideia de que o construtivismo nada mais é do que a referência ao modelo de construção de aprendizagem, no qual o sujeito conhece e constrói o seu conhecimento a partir da sua ação, e os erros cometidos neste processo são considerados como construtivos e são esses erros que devem orientar a prática pedagógica do professor para uma ação dirigida e intencional. Diferentemente, a psicogênese da escrita aponta para os níveis de conceitualização da escrita pelos quais as crianças passam, criando as hipóteses que elaboram sobre a sua escrita, e também defende que as crianças aprendem a escrita em ritmos diferentes, permitindo identificar as hipóteses da escrita infantil.

A explicação acima apresenta porque construtivismo é associado à teoria da psicogênese escrita. Em resumo, porque o construtivismo baseia-se na concepção de que erros fazem parte da construção do conhecimento; por sua vez, a teoria da psicogênese defende que a criança elabora hipóteses da escrita e, portanto, vão passando de uma hipótese (em que cometem erros na escrita) para uma outra hipótese mais elaborada. Assim, para a psicogênese, as hipóteses fazem parte do processo de evolução da escrita infantil, de modo que os erros fazem parte da construção da aprendizagem da escrita pela criança, como defende o construtivismo.

Na verdade, a teoria da psicogênese da língua escrita indica os processos/níveis da escrita que o sujeito passa antes de se apropriar da linguagem escrita.

Apesar da confusão instalada no Brasil, ao articular a teoria/concepção construtivista à teoria da psicogênese, pode-se afirmar que ambas deslocam o foco do método, do ensino para o ato de aprender, o que representa um ganho para a alfabetização das crianças brasileiras, uma vez que o processo de alfabetização muda o foco da memorização, da coordenação motora e da percepção visual da criança, para a compreensão de como a criança aprende. Diante dos esclarecimentos prestados acima, faz-se necessário trazer um breve resumo de como o construtivismo foi compreendido como método. Segundo Morais (2012, p. 45), o construtivismo é uma concepção muito ampla com raízes no campo da Filosofia, não podendo ser reduzido a uma teoria de aprendizado do sistema alfabético, nem sequer a uma única teoria psicológica.

Sabe-se que no Brasil, por muito tempo, vigorou o entendimento de ensino eficaz para alfabetização como sendo aquele que se valia da memorização de formas gráficas e sons das letras, e que a criança que decodificasse era considerada alfabetizada, ou seja, dominava o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). A teoria da psicogênese defende que aprender a escrita alfabética não é aprender um código, como pretendia o método sintético e analítico, pois a escrita possui regras e convenções, sendo, por isso, sistema notacional.

Dessa forma, quando se fala de escrita alfabética supõe-se um conjunto de propriedades relativas à escrita (notacional), sendo assim, a aquisição do sistema de escrita alfabética pela criança só se dá quando esta se apropria de regras e convenções da escrita. Para explicar melhor, Morais (2012, p. 51) apresenta um quadro em que coloca propriedades do sistema de escrita alfabética que o aluno precisa construir para se tornar alfabetizado:

Quadro 1 – Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética

01	Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
----	---

02	As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na sua identidade (p, q, b e d), embora uma letra assume formatos variados (P, p, p, P).
03	A ordem das letras no interior de uma palavra não pode ser mudada.
04	Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
05	Nem todas as letras podem ocupar a mesma posição no interior das palavras, e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
06	As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
07	As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
08	As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
09	Além de letras, na escrita de palavras usam-se também acentos (marcas) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10	As sílabas podem variar quanto as combinações entre as consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC).

Fonte: Morais, 2012.

O quadro acima representa um conceito para alfabetização que mostra que somente se está alfabetizado quando há a compreensão das propriedades, de forma que se afirma que estar alfabetizado não é memorizar códigos, mas compreender que existem regras e convenções para se escrever. Muitos interpretam que a criança completou a sua alfabetização quando esta atinge a fase alfabética, que nada mais é que a hipótese em que a criança faz a correspondência som e letra, escrevendo uma letra para cada som. Porém a criança não completa seu processo de alfabetização quando evolui para a fase alfabética. Quando ocorre essa evolução da criança atingir essa fase, pode-se dizer que apenas ela alcançou a última hipótese da escrita, segundo os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), portanto, deve continuar o processo para compreender o processo som-grafia.

Para alcançar a alfabetização, a criança evolui na elaboração de hipóteses da escrita, segundo os estudos Ferreiro e Teberosky (1985, p. 34-37), há quatro fases da escrita, que são:

- 1- Fase pré-silábica: a criança produz desenhos, riscos na tentativa de escrever, porém ela ainda não compreende que a escrita nota a pauta sonora. Pode representar a escrita com

desenhos, letras e símbolos, letras e desenhos, e somente letras. Não distinguem desenho da escrita.

2- Fase silábica: a criança tenta dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita, para cada sílaba ela representa com uma letra. Ela está iniciando a compreensão de que a escrita representa uma pauta sonora.

3- Fase silábica-alfabética: a criança percebe que uma letra não pode representar uma sílaba, assim começa a grafar uma sílaba completa, outra não. É o período de transição, ela descobriu que precisa pôr mais letras e, para isso, reflete para descobrir qual a letra que vai escrever.

4- Fase alfabética: a criança compreende que cada caractere da escrita representa uma pauta sonora menor que a sílaba, acreditando que cada letra representa um único som, e cada som deve ser notado por uma única letra, e pensa que os seus problemas estão resolvidos quando entra num novo conflito de natureza ortográfica e gramatical da língua.

Muitos teóricos da alfabetização e letramento, a exemplo de Soares (2004) e Mortatti (2004), comungam com a concepção de que o processo de alfabetização não se encerra quando a criança atinge a fase alfabética, pois nessa fase ela compreende boa parte das propriedades do SEA, no entanto, o processo continua porque ainda há muitas regras para compreender.

Para explicar melhor, é preciso compreender que alfabetização é aquisição de um sistema notacional com vistas à comunicação e, por isso, se insere no conjunto maior de regras ortográficas e gramaticais.

2.5 Alfabetização e Letramento no Brasil

Conforme a descrição histórica apresentada na seção anterior, constata-se que o modo de se conceber o ensino de alfabetização das crianças brasileiras sofreu inúmeras transformações. Na atualidade, novas perspectivas teóricas e metodológicas trouxeram mudanças para as políticas públicas de educação voltadas à alfabetização.

Por volta dos anos 90, no Brasil, o ensino da alfabetização passou por uma revisão de conceituação, que se deveu ao lançamento dos livros “Letramento: um tema em três gêneros”, de Soares (1998); “Os Significados do Letramento”, de Kleiman (1995), e “Alfabetização e Letramento”, de Rojo (2005). Tais obras se preocupam com as intenções de alfabetizar e letrar, sobre a importância dos estudos de letramento, e o último discute sobre as relações

entre alfabetização e letramento como processo contínuo e seus desdobramentos no Ensino Fundamental. Para Kleiman (2005, p. 19),

Paulo Freire foi quem utilizou o termo alfabetização com um sentido próximo ao que hoje tem o termo letramento, para designar uma prática sociocultural do uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo, segundo as épocas e as pessoas que a usam e que pode vir a ser libertadora, embora, à época, fosse mecanicista.

Quando Freire (1987) fala da concepção de educação bancária está, na verdade, desvelando, evidenciando a necessidade de uma educação voltada para aspectos sociais, denunciando que a educação fala de algo completamente alheio à experiência existencial.

De certa maneira, coube a Paulo Freire os primeiros ensaios de uma alfabetização centrada no desvelamento das coisas do mundo, denunciando a educação como ato de depositar. Além disso, denuncia que os conteúdos escolares são retalhos da realidade desconectados da totalidade (FREIRE, 1987).

Há na obra *Pedagogia do Oprimido* contribuições para refletir acerca da alfabetização como um processo que deve incluir as práticas sociais e que alfabetizar não deve ser um processo externo à vida, mas centrado na integração e incorporação dos sujeitos em seus contextos.

De acordo com Kleiman (2005, p. 16), o letramento não é uma habilidade, embora envolva um conjunto de habilidades (rotinas de como fazer e de competências/capacidades concretas para fazer algo). Ela defende que o letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social.

Segundo Kleiman (2005), as práticas de letramento fora da escola têm objetivos sociais relevantes; já as práticas de letramento escolares visam desenvolvimento de habilidades e competências no aluno, e acrescenta que isso pode ser relevante ou não para eles. Do ponto de vista da autora, a contribuição dos estudos de letramento foi a ampliação do universo textual, que significou a utilização de novos gêneros e novas práticas na escola.

As concepções de letramento alteram o ensino de alfabetização porque passou-se de uma visão que acreditava fundar o ensino na repetição e memorização da língua escrita como algo estático e seguia um modelo de transmissão, passando por uma concepção que leva em consideração as tentativas individuais da criança ao escrever, para uma concepção de letramento em que o aspecto social da linguagem é fundamental.

A coexistência de tais concepções, muito presentes nos processos de alfabetização das crianças brasileiras na década de 90, provocou um processo em que se misturavam as velhas e as novas concepções de alfabetizar e, desse modo, a prática da alfabetização passou por contradições, o que acabou por alterar o modo de alfabetizar as crianças. Tal fato ocorreu porque os professores brasileiros enfrentaram o dilema de conceituar o que é alfabetizar e o que é letrar, o que trouxe à alfabetização brasileira conflitos conceituais que incidiram na prática pedagógica do professor alfabetizador.

Os estudos de Soares (1998) trouxeram a explicação da concepção de alfabetizar e letrar, portanto a defesa de que é preciso alfabetizar e letrar.

Para a compreensão, do sentido de alfabetizar e letrar a autora explica que

O primeiro termo, a alfabetização, corresponde ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia – a escrita alfabética, e as habilidades para ler e escrever. Dominar tal tecnologia envolve conhecimentos e destrezas variados, para compreender o funcionamento de todo alfabeto, memorizar as convenções letradas e dominar o seu traçado, usando o instrumento como o lápis, papel e outros que os substituam. Já o segundo, o termo letramento, relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações que precisamos ler e produzir textos reais. Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não separáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. (SOARES, 1998, p. 47)

Sendo assim, há no conceito de Soares (1998) a concepção de que o processo de alfabetização inclui o estudo do funcionamento do sistema de escrita, pois, sim, a criança precisa identificar e escrever palavras; mas esse processo deve estar articulado comitadamente com o letramento. Assim, ao

mesmo tempo em que a criança habilita-se na tecnologia do escrever, deve também capacitar-se para utilizar a tecnologia na vida prática diária. Em análise ao material dos módulos da formação do PNAIC de 2013, por exemplo, vê-se claramente essa perspectiva de alfabetização e letramento defendida por Soares (1998).

Para Monteiro *et al* (2009, p. 30), a “alfabetização se refere ao processo por meio do qual o sujeito domina o código e as habilidades de utilizá-lo para ler e escrever”. Já o letramento, por sua vez, “é o exercício efetivo e competente da escrita e implica habilidades, tais como a capacidade de ler e escrever para informar ou informar-se”, para interagir, para ampliar o conhecimento, capacidade de interpretar e produzir diferentes tipos de texto, de inserir-se efetivamente no mundo da escrita, entre muitas outras.

No Brasil é recorrente a ideia de alfabetizar e letrar como concepções que na prática pedagógica se traduzem no ensino de sistema de escrita alfabético associado à situações significativas e reais da escrita. No entanto, é necessário esclarecer que muitos professores acreditam que primeiro ele deve concentrar sua prática pedagógica no esforço para que a criança consiga compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética (SEA), e só depois inserí-la nos usos e funções sociais da escrita, permanecendo, assim, as concepções tradicionais de que só se deve trabalhar com textos quando as crianças já dominarem o código escrito.

Como bem frisa a LDB n. 9.394/96, busca-se a formação para a cidadania, com práticas que devem incluir os usos e funções sociais da escrita, direcionando o ensino para as práticas de letramento; enfim, trata-se de alfabetizar e letrar concomitantemente e não paralelamente ou linearmente.

O ensino da leitura e escrita passa a ser considerado como base para a cidadania, e assim, a alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental passa a fazer parte de planos, metas e ações das políticas governamentais. Uma delas, a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, tem como finalidade favorecer que todas as crianças cheguem ao final do primeiro ciclo, ou seja, que ao final do segundo ano estejam alfabetizados. A

partir do momento histórico de ampliação do Ensino Fundamental, em 2006, com a aprovação da Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que institui a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, incidiu fortemente também sobre as concepções teóricas metodológicas da alfabetização, bem como definiu para cada ano metas específicas. Assim, as práticas para esta etapa do Ensino Fundamental são descritas assim:

Entendemos que, no ano 1, as crianças devem se apropriar do SEA (Sistema de Escrita Alfabética), para que os anos 2º e 3º possam ser dedicados ao processo de consolidação da alfabetização, estar plenamente alfabetizado até 8 anos de idade é um direito de toda criança [...] (BRASIL, 2012, p. 7).

De acordo com as diretrizes e bases da educação nacional, o direito de aprender a ler e escrever é prioritário, como previsto no artigo 32:

o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se ao (seis) anos de idade, terá por objetivo formação básica do cidadão, mediante: I. O domínio da leitura e da escrita e do cálculo, (BRASIL, 1996, p. 18).

Nesse contexto, a ampliação do Ensino Fundamental não se refere apenas à alfabetização do código escrito, como era com os métodos sintéticos e analíticos. Assim, vigora no Brasil o discurso do alfabetizar letrando, pregando a concepção de que a criança tem direito a aprender ler e escrever num contexto de práticas significativas, para que, ao aprender a ler e escrever, ela faça dos benefícios de ser alfabetizado na sua vida prática diária.

A ampliação do Ensino Fundamental e o ciclo de alfabetização compreendido como sendo os três primeiros anos do Ensino Fundamental nascem do discurso de que um ano para alfabetizar crianças é insuficiente para realizar esse processo, pois entende-se que o ensino por ciclos pode contribuir para a diminuição da evasão e da repetência, tendo em vista que muitas crianças eram reprovadas na antiga primeira série do Ensino Fundamental (série esta que correspondia à alfabetização) e, como consequência, também havia uma grande evasão. O sistema ciclado compreende que a criança consolida a alfabetização apenas no final do terceiro ano do Ensino Fundamental, ofertando mais tempo

para a alfabetização, podendo o ensino de ciclos contribuir para a diminuição da evasão e da repetência.

Atualmente, a alfabetização no contexto brasileiro traz as perspectivas descritas no Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024), que define, em sua meta 5, os três primeiros anos do Ensino Fundamental como período estimado à alfabetização. Assim, do 1º ao 3º ano corresponde ao ciclo de alfabetização, e o PNE reafirma essa visão explicitando que, ao terminar o terceiro ano do Ensino Fundamental, a criança seja capaz de compreender o sistema de escrita alfabética, compreender e produzir textos orais e escritos. No entanto, a partir de 2018, com a regulamentação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) o ciclo de alfabetização passou a corresponder aos 1º e 2º anos, determinando que a criança deve estar alfabetizada ao fim do segundo ano. Brasil (2017, p. 87) afirma que

embora desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica.

No sentido posto pelo PNE (BRASIL, 2014), na meta 5, não está o significado de uma alfabetização tradicional, mas de um significado amplo que considere as práticas familiares e não familiares da realidade cultural da criança, sendo, assim, uma alfabetização que inclui o letramento. A BNCC, quando menciona o ensino de Língua Portuguesa para as turmas de 1º e 2º ano privilegia a primeira etapa alfabetização (etapa da codificação e decodificação dos símbolos e fonemas), como pode ser identificado quando trata do processo de alfabetização, e cita claramente aspectos referentes ao sistema de escrita alfabética

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva,

maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2017, p. 87-88).

Para a BNCC, todos os aspectos relacionados ao processo de alfabetização das turmas de 1º e 2º ano devem estar focados na compreensão do sistema de escrita alfabética. Quanto aos aspectos do letramento eles aparecem com menos intensidade na descrição dos eixos para a área de linguagem (leitura, oralidade, análise linguística/semiótica e produção de texto). Assim, percebe-se claramente a forte tendência de mostrar ao professor das turmas de 1º e 2º ano que o foco deve ser a alfabetização.

Há no Brasil sempre um processo de construção e desconstrução “as idas e vindas” sobre a alfabetização. As concepções da idade que as crianças devem estar alfabetizadas são flutuantes, ora ao final do terceiro ano, e atualmente ao final do 2º ano. Documento de orientação para mudanças no currículo, como é a BNCC, além de demandar um esforço de aceitação do professor, de mudar as concepções teóricas acerca do seu trabalho, provoca mudança no fazer pedagógico. Essa falta de estabilidade e mudanças constantes sobre o processo de alfabetização geram incertezas para o professor alfabetizador.

Será mesmo que o professor alfabetizador acredita na determinação de uma idade fixa para a criança estar alfabetizada?

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

A trajetória metodológica deste estudo se fundamenta na abordagem qualitativa, porque permite uma compreensão analítica do objeto de estudo. Para investigar as concepções de formação continuada do PNAIC e suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores, este estudo trilhou caminhos em busca de desvelar a realidade do objeto em estudo.

Segundo Oliveira (2014, p. 37),

Entre os mais diversos significados, conceituamos a abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa como sendo um processo e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.

Nesse estudo a abordagem qualitativa foi utilizada para compreender a realidade do objeto estudado, partindo de um viés metodológico que utilizou técnicas, como análise de documentos, questionários e entrevistas, que resultaram em dados qualitativos. Desse modo, as técnicas utilizadas não tiveram como finalidade a mensuração de dados quantitativos, de eventos ou comportamentos dos sujeitos, ou mesmo, de fatos ou fenômenos da pesquisa, mas sim, a consideração as vivências dos sujeitos, suas opiniões e interpretações acerca do objeto de estudo.

Entendemos a pesquisa qualitativa como sendo uma forma de investigação que exige procedimentos metodológicos que devem ser apresentados de forma descritiva, que contribuem no desvelamento da realidade pesquisada. Em se tratando de pesquisa qualitativa, é importante atentar-se para todos os fatos, que devem ser trabalhados a partir de técnicas relevantes, como: entrevistas, análise de documentos e questionários. De acordo com Godoy (1996, p. 62 apud OLIVEIRA, 2014, p. 38), a pesquisa qualitativa tem três principais características:

1. Ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento fundamental, uma vez que cabe a este dar sentido e interpretar esses dados coletados; Caráter descritivo;

2. Significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida, que deve ser uma preocupação do investigador;
3. Enfoque indutivo.

Dessa maneira, na pesquisa qualitativa faz-se necessário que o pesquisador faça um recorte histórico sobre o seu objeto, ou seja, delimite o tempo/período, espaço/lugar para a realização do estudo. Será esse recorte histórico que dará possibilidade de investigar fatos/fenômenos do passado relacionados ao objeto de estudo.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador tem um papel fundamental, pois é ele quem escolhe as técnicas e instrumentos de investigação, e deve estar atento à forma como vê e interpreta os fatos e fenômenos, realizando sempre a reflexão sobre o que considera em sua pesquisa, e o que deixa de lado, questionando-se sempre sobre a importância de tratar ou não sobre determinado fato. Desse modo, ao pesquisador cabe a tarefa de utilizar métodos como uma referência, uma orientação e não como regra que tem que ser seguida à risca. Os métodos, as técnicas devem representar a figura do pesquisador, ou seja, deve ter sua essência, suas vivências, seus equívocos, erros, etc. Gatti (2012, p. 60) afirma que

No exercício da pesquisa, certas orientações e regras existem e são úteis e necessárias como referentes de validação e plausibilidade das análises. Mas se não forem apropriadas e integradas pelo pesquisador em suas formas de pensar e agir, num certo conjunto lógico-vivencial, num estado de espírito que leva a um tipo de olhar, de perspectiva ante os eventos, essas orientações e regras se tornam estéreis, porque mecânicas: levam tão somente à repetição, à imitação e não à apreensão criativa e consistente do entrelaçamento de fatos e dados em seus significados; também não levaria à discussão e à conscientização de seus limites.

Sendo a abordagem qualitativa a escolhida, o foco deste estudo foi investigar as concepções de formação continuada do PNAIC e suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores. Como os professores avaliam e reelaboram o que é produzido no processo de formação e como levam as reflexões para a sua prática, enfim, como essa formação contribui para o desenvolvimento profissional desses

professores alfabetizadores do município de Major Izidoro – AL. Essa pesquisa foi realizada a partir da utilização das técnicas, como questionários, entrevistas e análise documental.⁶

3.1 Os sujeitos desse estudo

Foram convidados à participar como sujeitos deste estudo 40 professores do município de Major Izidoro – AL, sendo 38 professoras e 02 professores. Os critérios estabelecidos para o convite aos professores foram: a) a sua participação no curso de formação continuada do PNAIC, entre os anos de 2013 a 2016; b) ser professor da rede municipal de educação de Major Izidoro – AL (do quadro efetivo ou contratado temporariamente); c) ser ou ter sido professor das turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental; d) ser graduado em Pedagogia, Normal Superior ou ter o Curso de Magistério ou Normal Médio; e) ser assíduo na formação; e, f) ter demonstrado interesse em participar da pesquisa. Os professores participantes deste estudo foram organizados da seguinte forma:

Tabela 1 – Informações sobre os Sujeitos da Pesquisa

Região geográfica onde reside		Escolaridade			Anos que atuam na docência			Experiências em anos que atuam no ciclo de alfabetização		
Urbano	Rural	Pedagogia	Normal Superior	Magistério	Até 05 anos	Entre 06 e 10 anos	Acima de 10 anos	Até 5 anos	Entre 06 e 10 anos	Acima de 10 anos
18	22	22	12	6	2	12	26	19	11	10

Fonte: Autora, 2018.

A maior parte dos professores tem uma carga horária de apenas 25h, sendo 14 professores efetivos e 18 contratados. Professores com carga horária de 50h são 5 efetivos (3 que trabalham também em outro município) e 3 contratados (25h em escola privada).

⁶Para a realização da pesquisa, foi necessário o cadastramento da pesquisadora na Plataforma Brasil, cumprindo com os requisitos como envio de: documentos pessoais, currículo lattes, além do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento – TCLE, e roteiro de entrevista e questionário.

Os professores que participaram deste estudo são provenientes de três escolas municipais urbanas e nove escolas municipais localizadas na zona rural. Em relação à infraestrutura e condições de funcionamento das escolas, pode-se considerar que possuem condições básicas, como: energia elétrica, sanitário, cozinha e água potável (proveniente da rede de abastecimento e de reservas em cisternas), porém não têm rede de esgoto.

Em sua grande maioria, as escolas funcionam no turno matutino e vespertino, atendendo: Educação Infantil, Ensino Fundamental. Algumas atendem EJA no turno noturno. O município conta atualmente com 17 escolas rurais e 05 na zona urbana, das quais 05 delas ofertam os anos finais do Ensino Fundamental.

Em sua maioria, as escolas rurais têm entre 2 e 6 salas de aula, dois sanitários, uma cozinha, um pátio coberto, uma secretaria e uma sala de direção, e algumas possuem salas de leitura improvisadas. Geralmente, são escolas que passaram por reparos em pisos, banheiros, e principalmente no telhado. As escolas da zona urbana são maiores, possuindo entre 4 e 7 salas de aula, mais de dois sanitários, sala multifuncional, sala de leitura, mas apenas uma escola possui biblioteca e laboratório de informática. Também são escolas que na última década passaram por pequenas reformas e reparos.

As condições de trabalho do professor são precárias, tendo em vista que, além de uma extenuante carga horária de trabalho em sala de aula, as funções do professor têm sido alargadas. No município, o professor participa de uma jornada de 8h de planejamento mensalmente, cumpre horário de departamento semanalmente, (depois da Lei da redução n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), participa de conselhos de classe bimestralmente, participa de revisão de projeto político pedagógico, da escolha do livro didático, das obras literárias, realiza diagnósticos, elabora e corrige provas, participa de formação continuada, preenche diário escolar e plataformas, auxilia na organização de feira literária e implementa projetos, como leitura, meio ambiente, entre outros. Todas essas atividades são realizadas em horários contrários à jornada de sala de aula.

Além de tudo o que foi explicitado, acrescenta-se a dificuldade de material didático que o professor utiliza nas aulas, pois a grande maioria utiliza recursos próprios para tirar cópia de atividades, incluindo também tintas e impressoras particulares. Em relação a jogos didáticos podemos afirmar que as escolas municipais tem muitos, pois foram financiados com recursos da escola, como o PDDE, e muitos livros paradidáticos, principalmente depois de 2012, com a chegada das obras complementares (material didático do PNAIC, um dos eixos da formação). Essas informações obtivemos por meio dos relatos feitos pelos professores durante a formação do PNAIC, no ano de 2013.

A grande parte dos professores do município é de origem humilde, filhos de agricultores e pequenos pecuaristas, com algumas exceções de filhos de comerciantes e professores. A maioria optou pela formação docente por dois motivos: o primeiro, porque o município contava apenas com duas opções de formação, que eram o técnico em contabilidade e o curso normal (mais tarde magistério); o segundo motivo eram as condições econômicas das famílias, que, tendo uma renda familiar baixa, ficavam impossibilitadas de custear a formação dos filhos na capital (também de acordo com os relatos feitos pelos professores durante a formação do PNAIC, no ano de 2013).

Para melhor análise dos dados coletados no estudo, os sujeitos foram organizados com códigos alfanuméricos, que correspondem ao ano que iniciou a formação do PNAIC, e a letra P (que significa professor) seguida de número aleatório e nome de flores:

Tabela 2 – Categorização dos Sujeitos da Pesquisa

Grupo	Código	Tempo de participação na formação do PNAIC	Códigos (flores)
1	2013-P1 a 2013-P13	4 anos	Acácia, Amarílis, Açucena, Azaléa, Camélia, Cravo, Crisântemo, Copo-de-Leite, Dália, Girassol, Hortênciã, Íris, Hibisco.
2	2013-P14 a 2013-P23	2 ou 3 anos	Jasmim, Lírio, Magnólia, Margarida, Narciso, Orquídea, Rosa, Tulipa, Lis, Jarro Titã.

3	2014-P1 a 2014-P5	4 anos	Violeta, Bromélia, Lavanda, Peônia, Gerbera.
4	2014-P6 a 2014-P7	1 ou 2 anos	Gardênia e Amor Perfeito
5	2015-P1 a 2015- P3	2 anos	Angélica, Anturio, Cerejeira.
6	2016- P1 a 2016- P12	1 ano	Flor de Lótus, Jacinto, Petunia, Calêndula, Verbena, Perpétua, Moréia, Lisianto, Kalanchoê, Boa Noite, Bom Dia, Jade, Silene.

Fonte: Autora, 2018.

Para esclarecimento, quando houver referência à quantidade de anos de participação do professor na formação, não é o mesmo que dizer que a formação ocorreu o ano inteiro, pois cada etapa da formação durou entre 5 e 10 meses.

3.2 Os procedimentos metodológicos

O interesse na pesquisa advém da grande preocupação atualmente em se discutir formação de professores e do investimento em formação continuada nas últimas décadas por parte do Ministério de Educação. Assim, a questão inquietante da pesquisa é: quais as contribuições para o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores no contexto da formação continuada do PNAIC? Essa questão pertence atualmente a um campo vasto de discussões por parte dos teóricos da educação. Para estudar essa temática, foi preciso escolher por quais caminhos trilhar para compreender essa realidade complexa, que representou uma etapa difícil. Pensar e definir os procedimentos metodológicos se constitui em uma parte fundamental, já que são esses procedimentos que darão respostas ao problema. Assim, o primeiro caminho foi realizar um recorte histórico sobre a formação do professor no Brasil, realizando a pesquisa bibliográfica com livros, artigos científicos e dissertações, para recorrer, principalmente, à história e realidade empírica do objeto de estudo.

Partindo de alguns questionamentos e utilizando palavras-chave, como **formação inicial, formação permanente, formação continuada, alfabetização e letramento**, a pesquisa bibliográfica na Base Scielo serviu para buscar um referencial teórico para a compreensão sobre o processo de formação inicial e continuada de professores brasileiros, da colonização aos dias atuais, bem como sobre alfabetização e letramento. A sistematização do resultado

desse levantamento bibliográfico foi realizado no segundo semestre de 2017. Foi também realizada uma caracterização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, com o intuito de dialogar sobre esse programa de formação instituído pelo MEC para a formação de professores do ciclo de alfabetização.

A partir do cenário histórico e da caracterização da formação continuada do PNAIC, foi possível visualizar os problemas relacionados ao objeto de estudo e fazer escolhas dos procedimentos metodológicos. Sabe-se que os procedimentos metodológicos estão estreitamente interligados ao objeto de estudo e sua escolha requer do pesquisador uma postura de análise criteriosa do problema, dos objetivos, das hipóteses e fundamentos teóricos do seu objeto de estudo, bem como sabe-se que a metodologia deve coadunar com o tipo de pesquisa e com os procedimentos e técnicas. Segundo Luna (2000, p. 32),

As decisões metodológicas são pura decorrência do problema formulado e este só se explica devidamente em relação ao referencial teórico que deu origem a ele. Qualquer tentativa de confronto entre métodos e técnicas de pesquisa, portanto, só poderá ser resolvido levando-se em conta os objetivos contidos no problema e a capacidade de explicação do referencial teórico.

Partindo desses pressupostos, e sendo este estudo de cunho qualitativo, foram escolhidos procedimentos, como a entrevista, o questionário e a análise de documentos, por compreender que estes se articulam adequadamente aos objetivos definidos e também oferecem possibilidade de explicar a totalidade da realidade, explicitando os aspectos sociais, políticos, econômicos e educacionais acerca do objeto de estudo.

3.2.1 Os questionários

Para Oliveira (2014, p. 83), o questionário pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para atender aos objetivos de seu estudo. Então, essa investigação utilizou questionários com o objetivo de colher informações e as expectativas dos professores alfabetizadores do município de Major Izidoro – AL, em relação ao PNAIC. O questionário foi utilizado como instrumento para colher informações

sobre as concepções de formação continuada e as contribuições do PNAIC para o seu desenvolvimento profissional. Assim, questões referentes à qualidade da formação e quais práticas/atividades contribuíram para o seu trabalho docente foram contempladas nesse instrumento.

Na aplicação de questionário, foram solicitadas informações sobre a formação acadêmica e a faixa etária, e utilizado a técnica de escalas (OLIVEIRA, 2014, p. 85) nestas duas questões. O questionário consta de 15 questões (anexo I), com questões objetivas (alternativas) e questões abertas, e foi aplicado pela pesquisadora no tempo de trinta minutos, em um só dia, por ocasião da formação continuada do PNAIC. Porém, foi dada ao professor a opção de escolher se queria responder no momento da formação, ou se responderia em outro momento, com privacidade e tranquilidade. Apenas 6 professores responderam no momento da formação. Aos demais que optaram por levar para suas residências, combinou-se a data e o local de entrega. Antes da entrega, a pesquisadora leu, explicou e se colocou à disposição dos professores no caso de dúvida, e esclareceu sobre o TCLE, solicitando que assinassem. Aos professores que faltaram no dia da aplicação dos questionários, a pesquisadora os procurou em suas residências e no local de trabalho, realizando o mesmo procedimento de explicação e entrega, e combinando o dia da entrega. Durante a devolutiva dos questionários, a pesquisadora percebeu que a última questão, que tratava de fatores que influenciavam negativamente na sua formação, não foi respondida por alguns professores, os quais alegaram não terem compreendido a questão. A pesquisadora esclareceu e os professores responderam. Aos professores que faltaram à formação, a pesquisadora reservou dois sábados para ir até as suas residências, depois de aviso prévio pelo *Whatsapp* ou ligação telefônica, realizando pessoalmente a entrega e fazendo explicação sobre os questionários, bem como recebendo-os de volta.

3.2.2 As Entrevistas

Para Oliveira (2014, p. 86), “a entrevista é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador e entrevistado e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando”. Mesmo partindo do princípio de que as entrevistas possibilitam uma coleta de dados detalhada, a

função da pesquisadora foi apenas de ouvir e gravar a fala dos professores entrevistados, apenas interrompendo quando era necessário para esclarecer alguma questão ou para que os sujeitos pudessem elucidar alguma informação, sem que isso interferisse ou direcionasse as respostas.

Ao entrevistado foi garantido o sigilo de sua identidade, assim como as entrevistas foram realizadas individualmente e em um ambiente tranquilo, agradável, inclusive alguns professores preferiram realizá-las em suas próprias casas e outros na residência da pesquisadora. Foi informado a cada entrevistado que poderia solicitar à pesquisadora que repetisse a pergunta, quando necessário, para evitar ruídos na comunicação, como adotar a postura de completar frases do entrevistado, e também pronunciar frases do tipo: "você quis dizer que..." evitando assim interferência do pesquisador nas respostas do entrevistado.

A escolha dos professores entrevistados foi pautada no critério de disponibilidade segundo a resposta dada na primeira questão do questionário: "você gostaria de participar de uma futura entrevista?" O segundo critério foi a escolha de professores que, após a análise dos questionários, apresentavam respostas dentre as mais recorrentes. Assim, para a escolha dos professores que seriam entrevistados, os questionários foram separados por grupo, utilizando o critério da reincidência e semelhança nas respostas. Depois de separados os grupos, foi escolhido um professor de cada grupo, utilizando o critério de ter iniciado a formação em 2013 ou 2014. Tal critério deve-se ao fato de que nestes dois anos, o PNAIC tinha como assunto principal a alfabetização e letramento.

Para realizar uma boa pesquisa, é preciso se questionar sobre quais instrumentos permitirão um bom acesso ao problema da pesquisa, para então escolher os caminhos a serem trilhados. Por isso, é tão importante ter domínio sobre o instrumento a ser utilizado, especialmente no caso da entrevista. Gatti (2012, p. 69) exemplifica bem a questão que

Por exemplo, se se escolhe fazer entrevistas, a primeira questão é: tenho experiência para realizá-las? Claro que um caçador para usar determinada arma deve conhecê-la, e o pescador

deve conhecer as características das varas de pescar ou das redes, e ambos devem saber usá-las com certa perícia. E preciso definir como e onde se vão lançar as iscas, as redes, as armadilhas para se capturar aquilo em que se está interessado. Que perguntas fazer, como fazê-las, que palavras usar, como tratar o silêncio, como manter o diálogo em clima aberto. Cada palavra de uma entrevista tem de ser ponderada. Uma entrevista rica é aquela em que o pesquisador consegue um diálogo real com o entrevistado, em que não predominam as respostas-chavões, que nada acrescentam.

Como afirma Oliveira (2014, p. 86), “é preciso que o entrevistador não interfira nas respostas do(a) entrevistado(a), limitando-se a ouvir e gravar a fala dele(a)”. Assim, as entrevistas foram gravadas com aparelho celular e também com o auxílio do programa Voicenote II e, depois de ouvidas repetidas vezes, foram transcritas/digitadas pelo pesquisador em documento Word, tendo como propósito torná-la mais um elemento para auxiliar o reconhecimento/compreensão do objeto de estudo. Houve o cuidado de criar um *corpus* claro e coeso, evitando-se, assim, as idealizações e desejos ao pesquisador, garantindo a precisão e o rigor ao descrever as ideias/concepções do outro entrevistado.

O instrumento entrevista foi do tipo semiestruturado, que apresenta possibilidades e características relevantes para responder à problemática levantada neste estudo: quais as reais contribuições do PNAIC para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores do município de Major Izidoro? Buscou-se entender questões relacionadas às concepções de formação do programa, como também questões relacionadas ao contexto das vivências em sala dos professores participantes dessa formação.

Nesse sentido, a entrevista foi realizada com o objetivo de investigar as concepções de formação continuada do PNAIC e suas contribuições para o desenvolvimento do professor alfabetizador.

O município de Major Izidoro foi escolhido por tratar-se do lugar onde a pesquisadora trabalha e participa do PNAIC, conhecendo previamente a realidade/sujeitos pesquisados. Nesse caso, vale salientar que, apesar do envolvimento da pesquisadora com os professores que foram entrevistados e com os ambientes de seu estudo, essa relação não obstarizou a

investigação, mas, sim, contribuiu, visto que o instrumento entrevista pressupõe a criação de momento em que o entrevistado sintasse bem e confortável com o entrevistador.

Para Gatti (2000, p. 61)

No trabalho humano, na produção humana, há essa característica do “algo a mais”, que é pessoal e que depende do envolvimento pessoal, daquilo que se põe de si mesmo no trabalho (sínteses pessoais), das formas de mediação e representações que cada um faz a partir de suas relações socioambientais.

Nesse sentido, depreende-se que, em função da abordagem escolhida – a qualitativa, o pesquisador tem seu modo próprio de perceber e tratar os fenômenos de sua pesquisa, pois o pesquisador possui um corpo de abordagens teóricas já consolidadas e fundadas nas suas crenças, valores e atitudes, por isso, o seu arcabouço de teorias interfere no seu modo de ver e tratar fenômenos.

Ao pesquisador cabe a tarefa de conhecer o método e seus instrumentos, mas também um mergulho no meio pesquisado, o que contribui para enriquecer a sua pesquisa. Não se deve esquecer de que qualquer método ou instrumento tem suas limitações, porém é tarefa do pesquisador conhecer os métodos e instrumentos. Assim, como alerta Gatti (2000, p. 58),

Embora não se possa descuidar das boas características dos instrumentos de coleta de dados a serem empregados (questionários, fechados ou abertos, escalas, entrevistas, desta ou daquela natureza, jogos, simulações, memórias, etc.) estes são como o martelo para o marceneiro, ou a pá para um pedreiro, que podem utilizá-los de diferentes maneiras para propósitos e efeitos diferentes, em função de seus desígnios e na dependência, é claro, de suas habilidades para utilizá-los. Um bom martelo, uma boa pá são absolutamente necessários para um trabalho de qualidade, mas, também, necessita-se de um artesão habilidoso e experiente em seu uso para a obtenção de resultados qualitativamente bons. Apenas uma boa pá nas mãos de quem não desenvolveu competência e não tem uma perspectiva para seu uso não garante um bom resultado.

Para garantir confiabilidade da entrevista, foi realizado um pré-teste com um professor alfabetizador que participou das formações, a fim de identificar

possíveis dificuldades de compreensão das questões, bem como avaliar o momento em que o pesquisador deveria solicitar que o professor fizesse comentários ou apresentasse sugestões, fornecendo subsídios para melhorar as entrevistas que se seguiram. A finalidade do pré-teste foi verificar se o professor compreenderia as perguntas da entrevista, se não havia duplo sentido ou ambiguidades nas perguntas, ou se o ambiente escolhido poderia interferir na concentração do entrevistado.

As entrevistas ocorreram no mês de dezembro de 2018, para as quais os perfis dos professores selecionados atenderam aos critérios de serem participantes assíduos no PNAIC entre os anos de 2013 a 2016 e que tivessem a formação acadêmica de graduação no curso de Pedagogia, Normal Superior, ou Magistério (nível médio). Esse perfil foi traçado por considerar o PNAIC com uma característica principal de continuidade, então compreendia-se que seria mais fundamentada a fala daqueles que estavam desde o início e permanecessem na formação, por isso mesmo com possibilidades de ter uma visão ampliada e profunda sobre o PNAIC. As entrevistas (anexo II) realizadas apresentam questões sobre a percepção dos professores acerca da formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que vão desde informações sobre a identidade do entrevistado até chegar a questões específicas sobre essa formação.

3.2.3 Análise de Documentos

A análise documental foi utilizada com o objetivo de apresentar as ações do PNAIC, com o foco na descrição e interpretação de portarias, páginas eletrônicas, manuais e materiais da formação e outros. Assim, de imediato, foram levantadas e identificadas as informações contidas nos documentos oficiais citados acima, que foram analisados criticamente, para depois serem categorizados pela importância que têm para os objetivos, ou melhor, foram selecionados os que atendiam ao objeto de estudo.

Para fortalecer as ideias de análise dos documentos citados, comunga-se das ideias de Bardin (2000, p. 45), que indaga

O que é uma análise documental? Podemos defini-la como uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo em documento de uma forma diferente da original, a fim de facilitar um estado ulterior a sua consulta e referência.

Assim, a utilização da análise dos documentos teve como finalidade investigar quais as concepções de formação nos documentos oficiais relacionados ao PNAIC. Autores para o nosso referencial teórico, como Imbernón (2002, 2009), Marcelo (2009) André (2015), Evangelista e Shiroma (2007), Oliveira (2008), Tardif (2014) e outros, foram considerados como fundamental para essa análise. Assim, tanto as concepções de formação presentes nos documentos oficiais, como também dos autores citados, foram agrupados mediante uma análise rigorosa e de acordo com a importância de significados que trazem a este estudo. Desse modo, o estudo teórico e os dados coletados nos documentos foram analisados e estabelecidas relações entre eles e a formação do PNAIC para os professores alfabetizadores do município de Major Izidoro – AL.

3.3 O Processo de Análise dos Dados

A análise de dados para a pesquisa objetiva compreender, ou melhor, ter a clareza e percepção do que está posto nos documentos e também de interpretar, no sentido de explicar o que está obscuro, o que foi dito, só que de forma oculta. É nesse momento que as informações encontradas são organizadas e classificadas de forma sistemática, ou melhor, os dados coletados são classificados e depois definidas as categorias. Como cita Oliveira (2014, p. 103), uma vez realizada a categorização de dados, inicia-se o seu processo de análise.

O caminho percorrido neste estudo evidencia o olhar, as ideias/concepções dos professores participantes da formação continuada do PNAIC. As respostas dos professores que vivenciaram a formação de 2013 a 2016 ofertam a possibilidade de responder ao problema central deste estudo: quais as reais contribuições do PNAIC para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores? E analisando questões que dão respaldo para responder a esta problemática, o estudo analisou as concepções de formação continuada que permeiam a formação em questão, e quais as concepções de

alfabetização e letramento presentes nessa formação, essas e outras questões tratadas na análise dos dados.

É importante evidenciar que a análise dos dados foi realizada a partir da teoria já fundamentada no referencial teórico deste estudo. Dessa maneira, ao analisar a formação do PNAIC, cuja proposta está articulada com o objetivo de mudança da prática de alfabetização dos professores, fez-se necessário percorrer um caminho metodológico que possibilitasse elucidar as percepções dos professores em relação a essa formação. Assim, por meio da leitura exaustiva dos instrumentos, os questionários e as entrevistas, buscou-se compreender os aspectos teóricos e práticos da formação, e também quais aspectos negativos. Enfim, um caminho que analisou a contribuição dessa formação para a alfabetização das crianças no ciclo.

Os achados nas entrevistas e questionários representam o significado que os professores atribuem à formação do PNAIC, mostrando a importância ao que vivenciaram no contexto dessa formação e no espaço-tempo da sala de aula.

Assim, com o material obtido nos questionários e entrevistas, após exaustivamente lido, se organizou as informações mais recorrentes. No primeiro momento, os dados foram organizados em três categorias empíricas: contribuições da formação continuada para a prática da sala de aula, influências do PNAIC no desenvolvimento profissional dos alfabetizadores necessidade de coerência entre condições estruturais e apoio institucional e as concepções de formação continuada do PNAIC. Essas categorias foram definidas a partir de recorrências encontradas nas respostas dos professores aos questionários. Para a realização dessa primeira categorização, os achados foram transcritos e transformados em quadros e tabelas, com a finalidade apenas de possibilitar rapidez, no acesso às informações básicas sobre a faixa etária, tempo de experiência e também para a interpretação dos dados. A partir dessas tabelas e gráficos foi possível traçar um perfil do professor que participou da formação do PNAIC.

Com as entrevistas semiestruturadas em mãos, a transcrição foi realizada integralmente, repassando os áudios gravados, analisando e pontuando o texto

descrito pelo programa *Voicenote II*, e depois realizada uma segunda leitura apurada e acompanhada pela audição pausadamente da gravação dos áudios. Na sequência, foi realizada uma terceira leitura utilizando o áudio e a transcrição da entrevista ao mesmo tempo, para que a transcrição retratasse fielmente as emoções dos professores, as hesitações em falar sobre alguns aspectos negativos da formação, como a falta de apoio pedagógico e logístico ocorridos durante a formação.

Os diálogos coletados nas entrevistas também foram categorizados de acordo com as falas recorrentes, então foram agrupados e, à medida que analisados eram identificados como sendo parte de uma das categorias já elencadas.

Na pré-análise dos dados obtidos nas entrevistas, os mesmos foram organizados, sistematizados e classificados de acordo com o tema/conteúdo ao qual se referiam. A continuidade da análise se deu com o processo de significação das falas dos professores, articulando com as teorias já fundamentadas no referencial teórico, e esse processo culminou com a sintetização das principais análises em um texto.

Na sequência, o procedimento foi finalizar a categorização dos dados, no qual o cruzamento de dados obtidos entre as categorias teóricas e as empíricas originaram a análise e discussão dos resultados.

Assim, o procedimento final foi realizar a análise e discussão dos resultados, à luz do referencial teórico para apoiar os significados contruídos a partir dos dados coletados. Para Oliveira (2014, p. 103), nesse processo o pesquisador vai fazendo uma análise, podendo citar ou não pequenos trechos de autores que dão sustentação teórica à pesquisa.

4 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC: CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Esta quarta seção tem como objetivo situar as concepções de formação continuada, alfabetização e letramento adotadas no documento de orientação e nos cadernos de formação do PNAIC. Para isso, a seção traz a estrutura da formação, evidenciando elementos que são importantes para a compreensão das finalidades e objetivos do PNAIC.

A seção também traz reflexões acerca do lugar do professor na formação, explorando quais as representações e ideologias são reproduzidas sobre o trabalho docente e a figura do professor alfabetizador. O intuito é esclarecer alguns elementos e fatos que são relevantes para a compreensão de que não é apenas o professor e sua formação que dificultam o processo de alfabetização das crianças brasileiras.

O PNAIC é um acordo formal entre Governo Federal, estados e municípios e entidades civis que firmaram um compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. Segundo o documento de orientação do PNAIC (BRASIL, 2012, p. 17), o ciclo de 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 [...]” Assim, o ciclo de alfabetização corresponde aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. A origem do Pacto se deu em 2007, quando o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007) estava em tramitação para aprovação. Assim, nesse momento de aprovação do PDE, Governo Federal, estados, municípios firmaram o compromisso de ter como meta no Plano Nacional de Educação a alfabetização de todas as crianças no momento certo. No documento de orientação sobre o Pacto, defende-se a ideia do Pacto como ação inédita, porém, o mesmo documento afirma que o PNAIC tem como base o Pró-Letramento, programa de formação para professores. Outro fato que merece destaque é a ênfase dada à frase: “Alfabetização na idade Certa – Um Pacto do Brasil com as crianças brasileiras”, e toma a não alfabetização como “um problema que pode comprometer o seu futuro e, assim, o futuro do nosso

país.” (BRASIL, 2012, p. 10). Tais afirmações apresentadas no documento de orientação revelam uma faceta de que a preocupação com a alfabetização na idade certa não se constitui em elemento do presente, ou seja, é um pacto com o futuro das crianças e não com o seu presente. Para mostrar essa ideia, vejamos,

Mas por que priorizam o futuro e não o presente da criança? Por que facultar a importância da formação humana em detrimento da preocupação com o desenvolvimento econômico do país e com a futura venda força de trabalho? (SOUZA, 2014, p. 4)

Para Souza (2014), esses questionamentos encontram-se inseridos num contexto complexo, em que o Pacto está articulado com interesses políticos. Para ela, a educação brasileira se perpetua numa condição permanente de implantar políticas educacionais que atendem a interesses de instituições internacionais. Desse modo, a preocupação com a alfabetização das crianças encontra-se imbricada com um contexto maior, uma rede complexa de interesses que objetivam um desenvolvimento educacional em troca de um desenvolvimento econômico. Nesse sentido, pouco importa a construção da ética, a formação de valores humanos, pois a preocupação principal é formar para o trabalho. Assim, as políticas públicas educacionais, como o PNAIC, são um dos meios de atender às exigências do mercado de trabalho e, por isso delega o problema da alfabetização como proposta para a formação de sujeitos com habilidades e competências, enfim um sujeito técnico, preparado para o mercado de trabalho. Gatti (2004, p. 63), em relação à formação técnica e humana, diz que

A educação ajuda a melhorar a economia, pela qualificação das pessoas para a sociedade do conhecimento e do consumo. Cabe perguntar: essa equação é mesmo verdadeira? É suficiente para uma civilização mais compreensiva, cooperativa, democrática? Por que não se discute a educação como fator de aprimoramento do humano para um mundo mais ético? Claro que estamos descartando a necessidade de uma formação educacional sólida para todos em prol de vãos culturalismos ou modismos emergentes, mas estamos perguntando se, na ordem dos valores, apenas os materiais e econômicos devem prevalecer nas perspectivas educacionais.

Para uma análise sobre o PNAIC é profícuo caracterizar o funcionamento, destacando elementos que podem contribuir para a compreensão das

concepções de alfabetização e letramento, bem como de formação continuada, que permeiam o Pacto. O objetivo do Pacto é a alfabetização das crianças e para alcançar a meta de alfabetização, o mesmo estrutura-se sobre quatro eixos de atuação:

- 1- Formação continuada de professores alfabetizadores;
- 2- Materiais didáticos e pedagógicos;
- 3- Avaliações;
- 4- Gestão, controle social e mobilização.

Dentre esses quatro eixos, o próprio livro de apresentação do Pacto orienta que este “é constituído por um conjunto integrado de ações materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizadas pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores”. (BRASIL, 2012, p. 5).

Nessa perspectiva, o Ministério da Educação afirma ser a formação o principal elemento que falta para que a alfabetização das crianças na idade certa se concretize, denotando-se no documento, assim, uma concepção de formação continuada como ponto principal para a qualidade da educação. Percebe-se, na sua organização, nos modos de avaliar, uma concepção de formação continuada como tábua da salvação, em que, num período curto de formação, a alfabetização das crianças já apresente avanços, condicionando a formação continuada à melhoria do processo de ensino e aprendizagem e, como efeito carretel, um avanço nos indicadores da alfabetização no primeiro ciclo do fundamental.

No eixo de avaliações, o Pacto revela um caráter instrumental, pois valida a importância do controle da eficácia desse Programa na aplicação de avaliações externas, como a Provinha Brasil, destinada às crianças do 2º ano, e a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), para os alunos do 3º ano. Esse controle também ocorre por meio do processo de monitoramento de avaliação contínua dos alunos, por meio de plataforma on-line (SISPACTO), na qual o professor insere dados diagnósticos sobre a turma.

A formação do PNAIC iniciou em 2013 e finalizou em 2018. Durante seis anos, governo federal, estados e municípios, em regime de colaboração, efetuaram as ações do Pacto. A formação continuada de professores é realizada presencialmente, com carga horária de 120 horas, totalizando 480h nos quatro anos para os professores alfabetizadores. As formações ocorrem paralelamente aos dias letivos escolares, ou seja, não podem prejudicar os 200 dias letivos a que as crianças têm direito.

Foram distribuídos nas escolas os seguintes materiais didáticos e pedagógicos: livros didáticos, obras complementares e dicionários (material entregue pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD), jogos pedagógicos de apoio à alfabetização e obras de referência, de literatura e de pesquisa para o professor (entregues pelo PNBE). Esse material didático e pedagógico foi explorado na formação continuada do professor.

Para afirmar a importância do Pacto, o caderno de apresentação do programa explica que

Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas, assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2012, p. 5).

É consenso na sociedade afirmar que o Brasil tem uma dívida histórica com a alfabetização, pois no passado haviam altas taxas de analfabetismo, chegando a 75% da sua população analfabeta (dados do anuário de estatística do Brasil do Instituto Nacional de Estatística, 1900).

Atualmente, segundo dados do IBGE (2010), a proporção de crianças de 10 anos de idade que não sabiam ler e escrever era de 6,5% em 2010, inferior à taxa de 2000, que era de 11,4%.

A problemática torna-se ampla se considerarmos que as pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (IBGE, 2010) faz esse levantamento considerando a alfabetização em um nível bem elementar, baseado na pergunta "a criança sabe ler e escrever?" Assim, não considera a

leitura e a escrita nas práticas sociais, mas sim, numa concepção de alfabetização tradicional baseada na decodificação.

Desde a década de 60, o Brasil foi incluindo as massas populares na escola, e as crianças foram inclusas a partir dos sete anos nas chamadas turmas de alfabetização. E o primeiro ano da criança na escola correspondia ao ano em que deveria alfabetizar-se. Ao fim desse primeiro ano de alfabetização, as crianças que não completavam o processo de alfabetização eram reprovadas e repetiam a chamada alfabetização.

A LDB n. 9.394/96, teve seu art. 32 modificado pela Lei n. 11.274, de 2006, que determinou que o Ensino Fundamental obrigatório passaria a ter duração de 9 (nove) anos, com início aos 6 (seis) anos de idade. Um dos objetivos dessa mudança foi o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Atendendo às determinações da LDB n. 9.394/96, o PNAIC adota uma concepção diferente do passado, pois considera que a alfabetização ocorrerá em ciclo, explicando que

O ciclo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados a inserção da criança na cultura escolar, a aprendizagem da leitura e da escrita, a ampliação da capacidade de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e a ampliação do universo de referências culturais dos alunos diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2012, p. 18).

Porém, é preciso avaliar que, apesar do discurso considerar três anos para o processo de alfabetização, uma análise do caderno de formação dos professores, o Caderno 1, do ano 1 (BRASIL, 2013, p. 32-36) do Pacto mostra que, desde o primeiro ano, considera-se que as crianças devem ler textos com autonomia, produzir textos de diferentes gêneros com autonomia. Numa análise do quadro de direitos de aprendizagem para as crianças do ciclo de alfabetização, presente no caderno 1, do ano 1, (BRASIL, 2013, p. 32-36), que se encontra no mesmo caderno citado acima, percebe-se que são definidas habilidades de um sujeito já alfabetizado para as crianças de primeiro ano.

Diante dessas considerações acerca dos processos de alfabetização, nosso intuito é situar qual a concepção de formação continuada, o PNAIC adota em seus documentos de orientação

a formação de docentes é uma tarefa complexa que precisa contar com o esforço conjunto de diferentes segmentos da sociedade. Este programa do Ministério da Educação (se referindo ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC) se desenvolve em parceria com universidades públicas brasileiras e secretarias de educação. Não há como garantir efetividade da formação docente sem a participação ativa desses três segmentos. (BRASIL 2012, p. 23).

Em se tratando dos objetivos do PNAIC para a formação de professores, o Pacto considera que os professores compreendam a concepção de alfabetização na perspectiva de letramento; aprofundem a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas do conhecimento; compreendam a importância da avaliação; conheçam os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação, planejem projetos e sequências didáticas, dentre outros. Os objetivos propostos para a formação continuada do professor pelo PNAIC são amplos, pois vão desde a construção de concepção da alfabetização e letramento até as questões de organização do ambiente e também das turmas no ciclo e todos os objetivos foram contemplados já na formação de 2013, como aponta o quadro abaixo:

Quadro 2 – Unidades do Curso de Formação PNAIC – 2013.

UNIDADE	EMENTA
01 (12h)	Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão com princípio fundamental do processo educativo.
02 (08h)	Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares; a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização.
03 (08h)	O funcionamento do sistema de escrita alfabética; reflexão sobre os processos de apropriação do sistema escrita alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinada ao ensino do sistema de escrita alfabética.
04 (12h)	A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para o atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e etc.

05 (12h)	Os diferentes textos em sala de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam organizar o dia a dia.
06 (12h)	Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares; o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.
07 (08h)	Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.
08 (08h)	Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização dos arquivos para uso cotidiano na sala de aula.

Fonte: Caderno de apresentação do PNAIC, MEC, 2012, p. 29-30.

É possível perguntar-se se há possibilidade do professor alcançar os objetivos do PNAIC em 120 horas distribuídas em 08 horas semanais durante o ano letivo, considerando-se que as formações são presenciais e ocorrem no turno contrário àquele que o professor ensina, ou aos sábados. Desse modo, é justo afirmar que a formação ocorre de forma aligeirada, tendo em vista que os conteúdos discutidos exigem aprofundamento, o que não pode ser alcançado no tempo estimado, considerando-se os demais afazeres dos professores alfabetizadores.

A formação continuada de professores alfabetizadores tornou-se uma das prioridades do contexto atual, por isso o Governo Federal lançou o PNAIC, por compreender que a alfabetização é fundamental para o exercício da cidadania. Considera-se ser a alfabetização condição básica para o exercício da cidadania, por isso a importância de políticas de formação continuada para o professor alfabetizador.

Considera-se que a alfabetização não tem mais o conceito de que o sujeito alfabetizado é aquele que apenas decodifica, ou seja, lê e escreve, pois hoje se considera sujeito alfabetizado como aquele que utiliza a leitura e a escrita em suas práticas diárias, ou melhor, aquele que se utiliza da leitura e escrita para resolver problemas práticos da vida diária. Os cadernos de formação do PNAIC de Linguagem (2012) esclarecem que, no processo de alfabetização, a decodificação é uma das etapas, subtendendo-se que é condição para se alfabetizar-se. Para o documento de orientação do PNAIC (2012), “estar

alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos.” (BRASIL, 2012, p. 17). O documento esclarece que

Para exercer sua função de formação plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina, para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual a concepção de alfabetização está subjacente à sua prática. (BRASIL, 2012, p. 23).

No sentido apontado, podemos inferir que na atualidade não é suficiente saber ler e escrever, ter domínio da tecnologia, mas se utilizar dos benefícios que é ler e escrever nas suas atividades diárias. Aos professores cabe a tarefa de ensinar não apenas a decodificar os símbolos; sua tarefa vai além da sua prática de alfabetizador, pois

É mais do que uma atividade prática na qual os professores executam determinadas atividades e experiências previamente determinadas. Ela é, sobre tudo, um processo capaz de desenvolver a consciência política do professor, estimulando-o a problematizar sua prática no interior do contexto social mais amplo. (FERREIRA; ALBUQUERQUE; LEAL, 2016, p. 21).

E, para finalizar, alfabetizar é um ato político, porque estão envolvidas nesse processo escolhas, responsabilidades e compromisso do professor com a formação humana, e sua prática deve estar imbricada com o contexto social, no qual o seu papel não é omitir ou ocultar a realidade, mas sim, permitir a participação política daqueles que estão sob sua responsabilidade.

4.1 Concepções de alfabetização e letramento na formação continuada do PNAIC

O PNAIC tem como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores para alcançar o seu objetivo de alfabetizar as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental. Assim, a atuação do PNAIC dá-se por meio da formação de professores alfabetizadores, que de forma intensa estudam sobre a alfabetização e letramento.

Um viés que é utilizado para explicar a dificuldade de alfabetização é a crença de que a falta de materiais específicos para alfabetizar dificulta a

compreensão da criança sobre o sistema de escrita alfabético. Por isso, as ações do PNAIC, em 2013, concentraram seus esforços no aprofundamento sobre alfabetização e letramento, ao mesmo tempo em que ofertava materiais, como os jogos, que fortaleciam o estudo sobre o sistema de escrita alfabética.

Para melhor compreensão sobre o papel dos materiais didáticos na alfabetização, o caderno de apresentação do programa esclarece que “dentre os recursos mais relacionados à reflexão sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, podem ser citados os jogos de alfabetização, a exemplo de kits enviados pelo MEC às escolas” (MEC, 2013, p. 14). Dessa forma, há na formação do PNAIC a concordância de que a criança precisa compreender aspectos do funcionamento da língua (aqueles já citados no tópico 2.3) para progredir no processo de alfabetização. Porém, para a concepção de alfabetização no contexto do PNAIC, não é suficiente apenas a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética pela criança, pois deve englobar também o letramento

Para que, de fato, as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade, necessitamos promover o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, e garantir que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas sejam consolidadas nos dois anos seguintes. Por outro lado, não basta dominar o Sistema de Escrita Alfabética, mas a criança deve desenvolver a habilidade de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas (BRASIL, 2012, p. 7).

Assim, há na formação a concepção de que a criança compreenda o funcionamento do sistema de escrita alfabética, concomitantemente à utilização desses conhecimentos na prática social, na vida diária. Nessa concepção, percebe-se aqui as práticas de letramento articuladas com as atividades que levam as crianças a compreender o funcionamento da escrita. Assim, o PNAIC fundamenta-se na concepção de Soares (1998), para defender como deve ser o processo de alfabetização e letramento no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Tratar de alfabetização e letramento, no contexto do PNAIC, é tratar fundamentalmente dos direitos de aprendizagem, pois os direitos são o eixo, o

foi condutor de toda a formação continuada promovida pelo Pacto. O PNAIC conceituou de direitos de aprendizagem o que são, na verdade, as capacidades e conhecimentos que as crianças devem alcançar no fim do terceiro ano do Ensino Fundamental, e convencionou chamá-los de direitos, baseando-se na LDB n. 9.394/96, em seu artigo 32: "O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo". (BRASIL, 1996, p. 23). Sendo assim, no contexto da formação do PNAIC, os direitos de aprendizagem são assim conceituados porque se compreende que, para a formação continuada do PNAIC, o quadro de direitos de aprendizagem representa os conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixos do Ensino da Língua Portuguesa. Assim, os eixos do ensino da Língua Portuguesa são: leitura, produção de textos escritos, análise linguística e oralidade.

No quadro de direitos de aprendizagem do PNAIC, há a orientação de como o professor alfabetizador deve tratar o progresso das capacidades no ciclo de alfabetização. A Letra I (introduzir) indica em qual ano aquele conhecimento deve ser introduzido; a Letra A (aprofundar) orienta quando e em que ano o conhecimento descrito no quadro deve ser aprofundado, e, por fim, a Letra C (consolidar) indica que a aprendizagem deve ser consolidada naquele ano indicado.

Para melhor compreensão, apresenta-se os objetivos de aprendizagem na figura do quadro abaixo:

Figura 1 – Direitos de Aprendizagem da Leitura – PNAIC.

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

Fonte: Caderno de Formação, ano 02, unidade 01 (BRASIL, 2012)

Além da figura dos direitos de aprendizagem da leitura, também há no material da formação os direitos de aprendizagem do eixo de análise linguística, produção de texto e oralidade. Percebe-se que o PNAIC, de certa forma orientou os professores alfabetizadores porque construiu, padronizou o que as crianças dos anos 1, 2 e 3 devem alcançar ao final de cada ano. Desse modo, é possível afirmar que a formação do PNAIC trouxe critérios para avaliar a progressão da alfabetização das crianças. Ao criar os termos I (introduzir), A (aprofundar) e C (consolidar) e articulá-los com as capacidades e conhecimentos que as crianças devem adquirir a cada ano, a formação do PNAIC validou para os professores alfabetizadores como deve ser a alfabetização das crianças.

É preciso atentar-se para o fato de que a formação, tendo padronizado quais as capacidades e conhecimentos para cada ano, também orienta aos alfabetizadores sobre a heterogeneidade das aprendizagens da leitura e escrita, colaborando na disseminação da concepção de que as crianças aprendem em ritmos diferentes, de que o professor deve planejar diversos tipos de atividades que atendam aos diferentes níveis de aprendizagem de leitura e escrita. Em relação à heterogeneidade de aprendizagem nas turmas do primeiro ciclo, o PNAIC defende que “é importante que ele (no caso o professor) diagnostique o que a criança já sabe sobre a escrita e que saiba fazer para desenvolver uma metodologia de ensino para propiciar o avanço do pequeno aprendiz” (BRASIL, 2012, p. 7).

Alfabetizar e letrar, como propostas concomitantes, é a defesa da formação continuada do PNAIC, e dessa forma valoriza o trabalho com gêneros textuais, pois explica que a alfabetização e letramento, baseados na utilização dos gêneros textuais, unem fatores linguísticos, sociais e culturais. Assim,

No trabalho em sala de aula com os gêneros duas dimensões se articulam. A primeira, se refere aos aspectos socioculturais relacionados a sua condição de funcionamento na sociedade, e a segunda, se relaciona aos aspectos linguísticos que se voltam para a compreensão do que o texto informa ou comunica. (BRASIL, 2012, p. 9).

Desse modo, no trabalho com o sistema de escrita alfabética, o PNAIC defende que os gêneros textuais sejam porta de entrada para as crianças ingressarem no mundo da escrita e também da participação em situações públicas por meio da oralidade, da leitura e da escrita.

O PNAIC defende as concepções de autores, como Soares (1998) e Morais (2006), que defendem uma visão de que a alfabetização seja contextualizada com as práticas de letramento, ou seja, não se separe o ensino da alfabetização das práticas sociais. Assim, para os autores,

Alfabetizar letrando é um desafio permanente. Implica refletir sobre as práticas e concepções por nós adotadas ao iniciarmos nossas crianças e nossos adolescentes no mundo da escrita, analisarmos e recriarmos nossas metodologias de ensino, a fim de garantir, o mais cedo possível, esse duplo direito: de não apenas registrar autonomamente palavras numa escrita

alfabética, mas ler e poder compreender e produzir textos que compartilhamos socialmente como cidadãos. (LEAL; MORAIS, 2010, p. 81).

Nesta perspectiva, para o PNAIC, a alfabetização das crianças pressupõe a sua familiaridade com as práticas sociais, já que elas estão inseridas num contexto social, no qual a leitura e escrita são utilizadas constantemente e, por isso, as crianças refletem sobre a escrita e também sobre a função social da mesma.

A leitura e a escrita fazem parte do bloco de conteúdos destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e as práticas voltadas a esses dois conteúdos são privilegiadas na matriz curricular, pois determinam que nos 200 dias letivos haverá aula de linguagem. Ao mesmo tempo em que o PNAIC defende o ensino de gêneros textuais na escola, não deixa de demarcar fortemente a apropriação do sistema de escrita alfabética – SEA. Assim, o PNAIC defende que

A prática alfabetizadora deve, portanto, se inserir em situações reais e significativas do uso da leitura e da escrita, possibilitando leituras da realidade e a compreensão por parte das crianças, das finalidades sociais da escrita. Além disso, é importante que a criança tenha a oportunidade de refletir sobre o sistema da escrita alfabética, podendo de fato, como este sistema funciona. (BRASIL, 2013, p. 10).

Na formação continuada do PNAIC, há a visão de que o processo de alfabetização das crianças deve primeiramente abordar os princípios do Sistema de Escrita, além de que os processos de alfabetização e letramento se valem de eixos, como leitura, oralidade e desenvolvimento da produção escrita. E o trabalho com esses eixos nas turmas de alfabetização devem estar fundamentadas nas práticas sociais e culturais.

Morais *et al* (2012, p. 9), diz que “o processo de alfabetização das crianças contribua com o fortalecimento das identidades coletivas e diversos povos é preciso que o mesmo se dê de forma estreitamente articulada às comunidades ali existentes”.

No sentido elencado por Morais *et al* (2012), é válido perguntar-se se a principal política de formação continuada para professores alfabetizadores, tendo como prática a homogeneização do material de estudo e das práticas na formativas, atendem ao princípio de consideração das práticas sociais e culturais de cada comunidade, tendo em vista a grande extensão territorial do Brasil e a grande diversidade cultural.

O material da formação também aborda o de respeito às especificidades das comunidades das crianças no ciclo de alfabetização, ressaltando estar “cumprindo a alfabetização a sua dimensão política e pedagógica, por meio da igualdade de oportunidades, considerando a diversidade dos processos de aprendizagem e respeitando a heterogeneidade das turmas” (BRASIL, 2012, p. 6). Apesar do PNAIC ter efetuado a elaboração de módulos diferentes, sendo um para Educação do Campo e outro para os alfabetizadores das crianças da zona urbana, mesmo assim os dois módulos guardam semelhanças, ao incentivarem que o processo de alfabetização no campo ocorra de forma articulada às comunidades.

4.2 O lugar do professor na formação continuada do PNAIC: representações e ideologias

Segundo Chauí (1980), o termo ideologia aparece pela primeira vez em 1801 no livro de Destutt de Tracy, *Eléments d’Ideologie* (Elementos de Ideologia) e, juntamente com o médico Cabanis, com De Gérando e Volney, esse autor pretendia elaborar uma ciência da gênese das ideias, tratando-as como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente. Porém, ao longo dos séculos foram sendo atribuídos à palavra ideologia outros significados e, dentre os diversos, este estudo toma a concepção marxista de ideologia, porque ela não separa a produção de ideias do contexto social e econômico onde elas são produzidas, como explica Marx (1998, p. 20).

Sendo assim, a análise das ideologias presentes na formação continuada no contexto do PNAIC toma Marx como referencial para descortinar o mundo das ideias entrelaçadas com as condições históricas, sociais e econômicas em

que surge o Pacto e a formação continuada dos professores alfabetizadores. Desse modo, as ideologias na formação continuada dos professores no Pacto se valem de um sistema de representações, normas e valores que aparecem separados das condições de precariedade das escolas e do trabalho do professor.

É de suma importância perceber que quem estruturou, organizou a formação continuada do Pacto não está diretamente ligado e conhece superficialmente as condições materiais em que as escolas realizam o seu trabalho e, por isso, apresenta uma desvinculação entre suas ideias e aquilo que realmente ocorre na prática. Chauí (1991, p. 66) explica que

As ideias podem parecer estar em contradição com as relações sociais existentes, com o mundo material dado, porém essa contradição não se estabelece realmente entre as ideias e o mundo, mas é uma consequência do fato de que o mundo social é contraditório. Porém, como as contradições continuam ocultas (são as contradições entre as relações de produção ou as forças produtivas e as relações sociais) parece que a contradição real é aquela entre as ideias e o mundo.

Sendo assim, percebe-se que há falta de articulação entre o que orienta o Pacto e as reais condições de trabalho do professor, visto que é solicitado a ele a aplicabilidade dos conteúdos/atividades que estuda na formação, no entanto, torna-se difícil ao professor a réplica do que estuda e discute na formação, pois entre ele, a prática e as orientações do PNAIC, estão as condições materiais da escola. Além das dificuldades que possam existir, há que se questionar, ainda, se, de fato, é possível e desejável *replicar* o que é aprendido na formação.

O objetivo deste tópico é analisar a formação continuada do professor alfabetizador no contexto na proposta do governo federal do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, identificando quais as ideologias presentes na formação. Para realizar essa tarefa será necessária uma análise das ideias que subjazem a esse pacto.

Vê-se que no âmbito do PNAIC se apregoa a ideia de que “as instituições de Ensino Superior e da Educação Básica assumem o compromisso de unirem

suas reflexões para pensar nas estratégias para a melhoria da Educação Brasileira, considerando a diversidade como parte da essência e não como algo que justifique a exclusão do aluno” (BRASIL, 2013, p. 12). Porém, isso não corresponde ao real, pois as instituições de ensino superior não detêm o poder sequer de escolher quais os conteúdos, e muito menos a colaboração de educadores para a tomada de decisão sobre estrutura e organização da formação continuada. A realidade se configura numa hierarquia, em que o Ministério da Educação elabora as diretrizes de formação, as universidades se responsabilizam pela produção de materiais do curso para orientar os professores e as secretarias municipais de educação assinam o termo de adesão. Pensar nesta hierarquia é pensar na falta de autonomia das universidades (e menos ainda das redes municipais de educação), pois são obrigadas a seguir as propostas da SEB/MEC, que traz um viés de competências e habilidades, termos esses que foram ocultados pela expressão “direitos de aprendizagem” no material do PNAIC. Para fundamentar as responsabilidades dos envolvidos, basta uma análise do documento que orienta o pacto, no que tange às atribuições do Ministério da Educação, quais sejam:

- I- Promover em parceria com as instituições públicas de Ensino Superior, a formação dos professores alfabetizadores e dos orientadores de estudo;

Ao Estados, Distrito Federal e municípios, as principais atribuições são:

- I- Aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. (BRASIL, 2012).

O mesmo documento também revela que o papel das universidades é emitir os certificados, responsáveis pela formação dos orientadores de estudo.

Nesse sentido, Imbernón (2002, p. 37) adverte que

Uma reestruturação profissional do professorado e de sua formação precisa se opor frontalmente a toda manifestação explícita ou oculta da racionalidade técnica que, com nomes e procedimentos, nos leva de volta ao passado (competências, planos, estratégias, qualidade, eficiência, eficácia [...]), sem análise, seja nos conteúdos curriculares ou nas formas de

gestão, seja no controle técnico burocrático da educação e da formação.

Por meio do discurso sobre a consideração da diversidade, o PNAIC defende que todas as crianças têm o direito de estar alfabetizadas aos oito anos, como se todas as crianças brasileiras tivessem a mesma igualdade de oportunidades e de condições. Para desmistificar essa ideologia, Martins (2016, p. 96) afirma que

a expressão da igualdade das oportunidades na elaboração do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no sentido de oportunizar a todos, independente de suas origens sociais, a apropriação da linguagem oral, da escrita e da leitura, bem como do processo de contagem. E que, por permitir, ainda que de forma superficial e limitada, o acesso dos filhos da classe trabalhadora aos produtos da cultura, à possibilidade de acessar períodos de estudos mais longos sob a expectativa da ascensão social, revela-se como uma política de contenção das massas, portanto, de dominação social.

Nesse sentido, o PNAIC defende a alfabetização dentro do contexto de oportunidades iguais para todas as crianças, como se dependesse apenas do professor, do esforço da criança, desconsiderando assim a condição material da escola e também as barreiras que dificultam a criança de ser alfabetizada, como, por exemplo, a sua cultura muito diferente da escola (porque a escola tem uma perspectiva cultural única, elitista), o currículo da escola, as práticas pedagógicas tradicionais etc.

A representação de formação continuada no contexto do PNAIC está sob a denominação de ações de diversos tipos, como: cursos de especialização, cursos de aperfeiçoamento, estudos individuais, planejamento coletivo na própria escola, participação em eventos na área da educação, etc. Assim, o PNAIC traz algumas representações de formação continuada pautadas na ideia de que “o bom preparo” do professor, a motivação e o seu comprometimento, bem como a disponibilidade de materiais pré-fabricados e as avaliações externas, constituem a base para se ter êxito no processo de alfabetização. Dessa forma, o PNAIC representa a máxima de que os fatores para o êxito da alfabetização no país dependem em grande parte do professor, que, somados aos materiais disponíveis (se é que estão, de fato, disponíveis) e às avaliações, resultarão positivamente. Desse modo, desconsidera-se a complexidade dos

contextos sócio-culturais, pedagógicos e econômicos, bem como a autonomia e a capacidade dos professores de pensarem novas práticas. Para Gatti (2008, p. 58),

o surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, postos ao sistema pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia a dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores, constatadas e analisadas por pesquisas.

No caderno de apresentação do PNAIC (BRASIL, 2013, p. 12), enfatiza-se que “os resultados das avaliações devem ser utilizados para definir as políticas públicas de formação continuada” e complementa afirmando que “a teorização da prática deve constituir o eixo nuclear das ações formativas”. Desse modo, o PNAIC compreende a formação continuada como toda e qualquer ação que o professor faz para melhorar o desempenho, mas também condiciona as ações formativas aos resultados de avaliações. No documento de orientação do PNAIC, apresenta-se duas frentes para avaliar as crianças: 1 – avaliação permanente e formativa; 2 – avaliação diagnóstica e externa. A primeira é de responsabilidade do professor, na qual ele é responsável por construir seus próprios instrumentos de avaliação e de registro das aprendizagens. A segunda forma fica a cargo do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira), constituída de avaliação externa baseada em testes de desempenho em larga escala.

Desse modo, o PNAIC também subordina-se à avaliação externa, o que significa que o currículo do ciclo de alfabetização está atrelado aos descritores da Provinha Brasil e também à mais recente avaliação externa, a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização). Dessa forma, o pacto assim se apresenta:

Figura 2 – Relação entre PNAIC e Avaliações Externas.



Fonte: Autora, 2018.

Vê-se que o PNAIC, apesar de referendar uma diversidade de tipos de formação continuada e de colocar a escola como local de formação, uniformiza uma formação igual para todos os professores alfabetizadores brasileiros, e ainda é concebida a partir de resultados de avaliações.

Segundo Imbernón (2009, p. 45), é muito difícil e complicado mudar a política de formação de professores, principalmente porque

Isso implica fugir de políticas de subsídio, de políticas em que se acredita que oferecendo (ou investindo) à formação a uma grande quantidade de cursos, seminários ou jornada, a educação mudará; deixa-se o contexto trabalhista empobrecido, assim como metodologia de trabalho da prática formativa individuais que a modelos de formação permanente de caráter coletivo, de desenvolvimento e de melhoria do currículo e a processos indagativos em que a base não é a “ignorância do mestre”, mas que confia na capacidade do professorado para gerar inovações através da prática educativa.

Assim, a formação do PNAIC situa-se numa política subsidiária que não aposta no protagonismo do professor, pois a própria estrutura desse pacto denota a predominância da uniformidade, em que até a pauta da formação é planejada, de maneira uniforme, pelo orientador, junto ao formador da Instituições de Ensino Superior.

Nesse contexto, quais as ideias de formação continuada estão presentes no PNAIC? Apesar dos professores alfabetizadores se encontrarem em contextos escolares diferentes, a mesma solução é dada para alfabetizar as crianças, e como afirma Imbernón (2009, p. 52), “há tempo que na realidade do professorado não há tantos problemas genéricos, e sim muitas situações problemáticas, que se dão em contextos sociais educativos determinados”. Acrescenta-se a isso o fato de todos os professores e sua formação serem tratadas com igualdade, pois a formação continuada do PNAIC não considera o tempo de serviço dos professores, pois tanto aqueles que estão iniciando como os que estão há muitos anos recebem a mesma formação, desconsiderando os saberes da experiência.

Para Tardif (2014, p. 48), os saberes experienciais são o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação, nem dos currículos. Dessa maneira, os saberes experienciais são aqueles adquiridos na prática. Assim, o professor alfabetizador, no desenvolvimento do seu trabalho, está em constante interação com as crianças, com professores e também com todas as normas que regem o seu trabalho e, no estabelecimento desses vínculos, adquire saberes práticos, porém esses estão distanciados daqueles saberes construídos nas formações.

No manual de orientação do PNAIC (BRASIL, 2012), afirma que “professor bem preparado, motivado e comprometido” garante a alfabetização das crianças. O manual apenas cita a precariedade do trabalho docente, mas não problematiza a ponto de esclarecer como essa precariedade obstaculiza o processo de alfabetização.

Outro fato que mostra essa posição é que no material a ser estudado nas formações já se encontrava o plano de formação para o orientador realizar na formação com os professores alfabetizadores no município. No final de cada módulo, na última página, encontrava-se “Sugestões de atividades para os encontros em grupo”, que consta de um planejamento que formador e orientadores juntos refazem com algumas alterações, e isso culminava com o planejamento dos orientadores dos municípios.

Dessa forma, é possível afirmar que a formação continuada do PNAIC trata a todos os municípios e todos professores alfabetizadores como iguais, havendo uma desconsideração à identidade local do professor alfabetizador. Nesse mesmo sentido apresentado acima, Imbernón (2002) defende uma formação em que as instituições formativas se comprometam com o contexto e a cultura onde se desenvolve a profissão docente. Assim, a formação converte-se em espaço de compreensão sobre o trabalho do professor, em que o ângulo em que ele esteja estudando não seja apenas um, a cognitiva, mas, sim, uma formação que considere os processos pedagógicos (a incorporação de crenças, valores, experiências, etc.) em sua totalidade.

4.3 O PNAIC e a contribuição para o desenvolvimento profissional do professor alfabetizador

Seria a formação continuada termo equivalente a desenvolvimento profissional? O desenvolvimento profissional seria toda e qualquer atividade que o professor realiza individualmente ou no coletivo? Seria o mesmo que reciclagem, aperfeiçoamento, atualização? Fundamentada em Marcelo (2009), compreendemos o desenvolvimento profissional no sentido de evolução e continuidade. Para este autor, o desenvolvimento profissional inclui “todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planejadas e conscientes, tentam directa ou indirectamente beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade de educação nas salas de aula” (MARCELO, 2009, p. 10). Assim, desenvolvimento profissional é uma expressão de conceito alargado que não se resume apenas à formação continuada, reciclagem, atualização.

Desse modo, cabe indagar: a formação continuada do PNAIC contribui para o desenvolvimento profissional?

É preciso esclarecer que os documentos de orientação e apresentação do PNAIC não tratam ou citam a expressão “desenvolvimento profissional”, e sim formação continuada. Compreende-se que estes documentos defendem que a formação do professor não se encerra na graduação, mas se realiza continuamente na sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia

(BRASIL, 2012, p. 23) e consideram a formação do PNAIC como oportunidade de refletir sobre o processo de alfabetização e letramento.

Para iniciar a discussão sobre possíveis contribuições do PNAIC para o desenvolvimento do professor alfabetizador, ao menos no que se refere aos seus documentos norteadores, é pertinente expor a explicação de Marcelo (1999, p. 137)

[...] o conceito “desenvolvimento profissional” pressupõe, como mais adiante justificaremos, uma abordagem na formação de professores que valorize o caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem representa a uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento do professor.

A citação leva ao questionamento: seria a formação continuada do PNAIC um aperfeiçoamento, ou uma formação que torna relevante a formação de coletivos de professores aptos a resolverem problemas escolares?

Souza (2014) tece críticas ao material da formação do PNAIC, segundo a qual não há articulação entre o problema da alfabetização e o contexto social, cultural e econômico. E complementa ressaltando que o PNAIC

[...] utiliza-se de um discurso, que não se diz fechado, mas mostra-se acabado quando não aborda as complexidades da escola, e considera o indivíduo, professor, aluno, sem inclui-los em um contexto histórico-social e econômico-social, considerando os problemas de aprendizagem ou de formação como meros indicativos de capacidades alheias ao modo de produção de vida. (SOUZA, 2014, p. 13).

A formação continuada do PNAIC, em seus objetivos, como consta na Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012, no art. 5º, determina que as ações do Pacto tem por objetivo: IV Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. Assim, parece que essa proposta não pretende formar professor questionador, sujeito do seu processo de formação, que busca soluções para problemas de sua prática pedagógica, ou mesmo, que pesquisa a própria prática, características enumeradas por autores que teorizam sobre o desenvolvimento profissional, como Marcelo (2009) e Imbernón (2008).

Dentre alguns modelos, Marcelo (1999, p. 177) afirma que não existe modelo de formação com maior tradição e reconhecimento do que os cursos de formação”, e aponta . Sob essa perspectiva, é fundamental questionar-se sobre a formação do PNAIC e sua contribuição para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores do Brasil. Imbernón (2002, p. 44) acredita na formação como elemento essencial, mas não único, de desenvolvimento profissional. Em sua compreensão,

Falar de desenvolvimento profissional, para além da formação, significa reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido. Também implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional. (IMBERNÓN, 2002, p. 46).

Inferir sentido na concepção de desenvolvimento do autor acima significa sistematicamente compreender que a formação continuada se constitui em um dos elementos para o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, é profícuo afirmar que o PNAIC, como política de formação continuada para o desenvolvimento profissional, apresenta uma linha divisória entre o professor, com suas supostas dificuldades teóricas-metodológicas, e o professor como sujeito capaz de intervir em situações/condições complexas, como a falta de infraestrutura, de materiais didáticos e a indisciplina. De um lado, argumenta-se, na política de formação continuada, sobre um professor preparado para alfabetizar, consciente do que e como ensinar e, de outro, cristaliza-se de que teorias, metodologias, avaliação e gestão são suficientes para o sucesso de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização. Então, para as demais situações complexas da escola, o professor é apresentado como capaz de intervir para resolver.

Desmascarando a legitimação da formação do PNAIC como sinônimo de sucesso para a alfabetização, como também para o desenvolvimento profissional do professor alfabetizador, basta refletir sobre a fala da autora abaixo, quando a mesma analisa as conclusões a que chegou o relatório da OCDE (2006)

O relatório concluiu que não será uma medida isolada que assegurará que todos os professores continuem a se desenvolver e melhorar, ou que os mais eficazes decidam permanecer no magistério. É preciso agir em muitas frentes, como no estabelecimento de uma estrutura de carreira e salário atrativos, na melhoria das condições de trabalho na escola e na criação de um ambiente que possibilite o desenvolvimento profissional, com avaliação contínua e incentivos constantes. (ANDRÉ, 2015, p. 216-217).

É preciso chegar ao consenso de que a formação do PNAIC por si só não garante o desenvolvimento profissional, porém é preciso considerar que ela é um dos vieses para a continuação e evolução do professor. Então, a formação do PNAIC contribui para o desenvolvimento profissional do professor alfabetizador?

Para responder a essa indagação, é pertinente considerar as características do desenvolvimento profissional delineadas por Marcelo (2009), porém não serão apresentadas todas as características abordadas, mas apenas as que se constituem como peça fundamental para entrecruzar com a estrutura e concepções da formação do PNAIC. Para Marcelo (2009), na última década emergiu uma nova perspectiva que entende o desenvolvimento profissional docente como tendo as seguintes características:

1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, de avaliação, observação e reflexão;
2. Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aqueles que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelo professor.
3. O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão crítica acerca da sua experiência.

Em análise aos documentos que regem a formação do PNAIC, percebe-se que há uma preocupação sobre os estudos teóricos acerca da alfabetização, por considerar o professor com pouca experiência para o ciclo de alfabetização. Também se configura a homogeneização da formação, em que os professores principiantes e experientes recebem igual tratamento. A esse respeito, Candau (1996, p. 145) afirma que repensar a formação continuada está tendo por base afirmações do tipo “formação adequada ao desenvolvimento do professor” (a formação deve respeitar os saberes dos professores iniciantes, dos experientes, os que já caminham para a aposentadoria), desafios diferentes que não se pode homogeneizar.

Desse modo, o programa de formação continuada do PNAIC trata os saberes dos professores por igual, podendo ser comprovada pelos objetivos da formação focados na compreensão do professor alfabetizador sobre a alfabetização na perspectiva de letramento. Fica subentendido que todos os professores alfabetizadores necessitam de uma reflexão aprofundada sobre alfabetização, ocultando a ideia de que os professores possuem saberes diferentes.

Outra característica do desenvolvimento profissional elencada por Marcelo (2009) é que o professor deve ser visto como um prático reflexivo. Quanto a isso, os módulos de estudos da formação do PNAIC referenciam que, no processo de acompanhar, registrar e avaliar, o professor seja um prático reflexivo “outro elemento que constitui a prática docente e a caracteriza como uma prática reflexiva é a capacidade que o professor tem de refletir criticamente sobre sua própria ação/pensamento”. (BRASIL, 2012, p. 21).

Quando se alinha a questão da prática reflexiva à estrutura do programa de formação do PNAIC, observa-se que o mesmo apresenta uma estrutura que eleva principalmente a avaliação e que, apesar do professor ter o papel de realizar avaliações processuais no dia a dia, ao Ministério de Educação fica reservada a função de aplicar as avaliações externas, como a Provinha Brasil e a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). Desse modo, o trabalho docente, na escola fica subordinado ao currículo determinado nestas avaliações. Assim, cabe colocar: onde fica o professor que reflete, que é capaz de tomar decisões

sobre o planejamento? Se os processos de avaliação externa retiram a autonomia de pensar, refletir sobre o currículo, o professor é encurralado e se vê forçado a realizar um trabalho seguindo descritores dessas avaliações externas.

Compreende-se, então, que as avaliações externas fazem parte de um pacote estruturado para a Educação, em que o Estado mantém recuo no financiamento, mas permanece no controle político ideológico, sempre exercendo uma função de conferir e medir os resultados de suas políticas. Em face a essa situação, a prática reflexiva do professor fica comprometida, tendo em vista que este deve seguir os modelos sugeridos, nos quais o currículo na verdade tornou-se o que determina os descritores das avaliações externas, ou seja, as aprendizagens selecionadas nas avaliações.

Para ilustrar a função reguladora do Estado em relação à formação do PNAIC, é preciso analisar as funções do Ministério de Educação: “aplicar avaliações externas do nível de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática” (BRASIL, 2007, p. 37). Como bem acentuam Evangelista e Shiroma (2007), ao denunciar a existência de uma agenda globalmente estruturada para a Educação (AGGE), que, segundo elas, essa agenda busca claramente estabelecer as ligações existentes entre mudanças na política e práticas educativas e as da economia mundial. As autoras afirmam que

As providências concretas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério envolvem a sua formação e sua atuação profissional. Ou seja, a reforma dos anos 1990, e seu prosseguimento do novo século, atingiu todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, locus da formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537).

Assim, de acordo com Evangelista e Shiroma (2007), percebe-se que a dominação sob o professor ocorre por várias dimensões, em que toda a sua atuação está conectada com as políticas internacionais. Trabalhos científicos, como os de Evangelista e Shiroma (2007), André (2015) e Oliveira (2008), mostram que o papel do Estado em investir ações para controlar o trabalho do

professor, as reformas educacionais com o objetivo de controlar o professor, têm provocado uma ampliação nas atividades docentes, e isso tem causado precarização desse trabalho, pois

Podemos considerar que houve uma dilatação no plano legal, do que seja o pleno exercício das atividades docentes. Agora, o trabalho docente deve contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, dentre outras atividades. Esse quadro tem resultado em significativa intensificação do trabalho de precarização das relações de emprego, em precarização das relações de emprego, em mudanças que repercutem sobre a identidade e profissão docente. (OLIVEIRA, 2008, p. 30).

Em relação a essa conjuntura política atual questiona-se sobre qual o lugar da autonomia do professor, e o que a autonomia implica no desenvolvimento profissional. Ao analisar produções de Marcelo (2009) e Imbernón (2002), percebe-se claramente que a autonomia do professor é fundamental para o seu desenvolvimento profissional. Afirmarções dos autores valorizam a liberdade, a tomada de decisão e a participação crítica do professor, como, por exemplo, quando afirma que “qualquer discussão sobre o desenvolvimento profissional deve tomar em consideração o significado do que é ser um profissional e qual o grau de autonomia destes profissionais no exercício do seu trabalho”. (MARCELO, 2009, p. 12).

A formação continuada do PNAIC está atrelada às reformas educacionais, que mascaram o controle ideológico do Estado sobre o professor e sua atuação com o novo modelo de gerenciamento. Assim, com a formação do PNAIC não seria diferente, apesar de trazer contribuições para que o professor alfabetizador continue progredindo em seus conhecimentos relativos às teorias e metodologias sobre a alfabetização, funcionando como controle do trabalho docente, ferindo sua autonomia e sua prática reflexiva.

Para essa formação, os documentos prever um gerenciamento das funções de cada participante, prevendo funções do Ministério de Educação, das universidades públicas federais, das secretarias de educação e da gestão da escola. As ações do pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação, sendo um deles as avaliações.

Nas avaliações, na gestão e controle social e mobilização, percebe-se um forte gerencialismo, característica das reformas educacionais a partir do século XXI, que se estruturaram na centralização da concepção de gestão, administração e racionalização, em que o Estado adota a posição de Estado Mínimo, no que diz respeito ao financiamento de políticas sociais, mas exercendo um papel controlador quanto a definição das políticas. Partindo do princípio do Estado mínimo, Evangelista e Shiroma (2007, p. 538) afirmam que

A ideia de que a educação funciona como varinha mágica da economia esteve presente na teoria do capital humano que pretendia explicar as desigualdades entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos pela centralidade que cada um atribuía a Educação, ao fator humano (SCHULTZ, 1971). Nos dias que correm, a tese reaparece atualizada. A educação para todos é fundamental para o avanço dos países, mas com ela o estado não deve gastar muito. É preciso difundir uma concepção de gestão que convença a escola e seus profissionais de que eficiência, eficácia e produtividade são valores necessários a qualidade do seu trabalho, mas sem que isso implique em aumento do quantum destinado ao financiamento da educação.

Tendo em vista que o PNAIC atende a visão gerencialista da educação, então a formação continuada do professor torna-se o que denuncia Giroux (1997, p. 157)

Quando os professores entram no debate é para serem objetos de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula.

No sentido apresentado, percebe-se que a figura do professor é desqualificada, posto que não é dada a ele a credibilidade, tanto nas reformas educacionais amplas, muito menos sua voz é escutada no que diz respeito a sua própria formação.

Para Imbernón (2009, p. 37) “uma reestruturação profissional do professorado e de sua formação precisa opor-se frontalmente a toda manifestação explícita ou oculta da racionalidade técnica, com outros nomes e procedimentos, nos leva de volta ao passado (competências, planos estratégicos, qualidade, eficiência, eficácia [...]) sem análise, seja nos conteúdos

curriculares ou nas formas de gestão, seja no controle técnico-burocrático da educação e da formação”.

5 A FORMAÇÃO DO PNAIC E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: ESPAÇO DE POSSIBILIDADES E CONTINUIDADES

Esta seção aborda os achados na análise dos dados, desvelando as contribuições da formação do PNAIC para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores. Tais análises, que permitiram chegar à categorização empírica que aqui apresentamos, basearam-se nas descrições dos professores, por meio de questionários e entrevistas, sobre suas experiências durante a formação do PNAIC, apontando aspectos positivos e aspectos que dificultaram o desenvolvimento dessa formação.

Buscar compreender, por meio deste estudo, quais as concepções de formação continuada e alfabetização e as contribuições para o desenvolvimento profissional careceu de um olhar cuidadoso sobre os dados, valorizando as informações e as falas dos professores. Para alcançar os objetivos pretendidos pelo estudo, identificamos três categorias que elucidam as contribuições, bem como as fragilidades da formação do PNAIC para o desenvolvimento profissional dos professores. Esperamos, com isto contribuir para a reflexão sobre as políticas públicas de formação continuada de professores. Assim, a partir da análise realizada, chegamos às categorias abaixo elencadas:

Categoria 1: Contribuições da formação continuada para a prática da sala de aula: trata de discutir como os professores, a partir da formação, construíram um novo olhar para enxergar as dificuldades de alfabetização dos alunos, bem como planejar com foco nas suas necessidades, incorporando atividades e mudanças na forma de avaliar, utilizando diversos instrumentos avaliativos e valorizando os conhecimentos prévios.

Categoria 2: Influências do PNAIC no desenvolvimento profissional dos alfabetizadores: aborda sobre as concepções de formação continuada dos professores, as trocas de experiências vivenciadas na formação e a valorização da teoria e prática como elementos que agem positivamente no desenvolvimento profissional.

Categoria 3: Necessidade de coerência entre condições estruturais e apoio institucional e as concepções de formação continuada do PNAIC: aborda aspectos estruturais, da gestão e do apoio pedagógico ofertado aos professores alfabetizadores na formação e no contexto da escola.

Discutiremos, a seguir, cada categoria, apresentando os achados nos questionários e entrevistas, à luz dos pressupostos teóricos que guiam este estudo. Para diferenciar as afirmações dos professores sujeitos deste estudo e dos teóricos que nos embasam, assim organizamos: estão em itálico as citações dos professores sujeitos deste estudo e em fonte normal as citações dos teóricos (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2018).

5.1 Contribuições da formação para a prática da sala de aula

Para refletir sobre quais as contribuições da formação continuada do PNAIC para a prática de sala de aula, foram extraídos dos instrumentos utilizados no estudo, as respostas e falas que ilustram essa formação como processo que possibilitou a mudança de concepção sobre o planejamento e avaliação dos alunos.

Para os professores, a formação contribuiu na tarefa de planejar, pois aprofundou o estudo sobre as fases da escrita e esclareceu sobre quais aprendizagens as crianças devem alcançar ao final de cada ano do ciclo.

Planejar de acordo com as fases da escrita. (2013-P15 – Lírio)

Contribuiu para planejar, tendo clareza sobre o que como ensinar no ciclo de alfabetização. (2013-P22 – Rosa)

Destacaram-se os estudos sobre reagrupamento das crianças de acordo com a fase de escrita, evidenciando que reagrupar contribuiu para alfabetizar, como bem representa a fala da professora

Você estudava lá os cadernos, assim enquanto eu não consegui entender, não colocar em prática de fato, e foi em relação a separar os alunos por níveis, porque é muito trabalhoso, e a gente sabe, que só acontece de fato se fizer isso. Se separar um pré-silábico do silábico e assim sucessivamente. Então para mim, a maior dificuldade foi essa, foi em relação à implementar,

essa separação por níveis, e para conseguir ajudá-los de fato. (2014-P5 – Gerbera)

Contribuições para planejar, passando a saber identificar e escolher atividades para lidar com as necessidades de aprendizagem dos alunos, apareceram com frequência nos questionários, porém um aspecto exclusivo neste estudo foi a utilização da palavra segurança, que o professor cita como um sentimento nos momentos de planejamento. Destaca-se a o que reflete essa professora

Eu vejo, hoje, a segurança que eu tenho quando eu vou fazer meu planejamento, me sinto mais segura, eu tenho livros que me dão suporte para isso, então eu faço uma avaliação de mudança, eu não me vejo [...] Eu me olho antes do PNAIC, e me via de uma forma, e hoje eu me vejo de outra. Com essa reflexão de mudança, de mudança para melhor né [...] E a mudança de ver o aluno contemplando aqueles direitos de aprendizagem, e vem do aluno que passou, que fez uma atividade, que participou, que se sentiu confiante fazendo aquele trabalho, dando resposta para aquilo que a gente planejou nessa formação. Me sinto mais segura diante de tantos desafios de sala de aula. (2013-P3 – Açucena)

Com base no que afirma a professora, a formação continuada do PNAIC contribuiu para a tarefa pedagógica de planejar. Um elemento recorrente nos instrumentos é a sequência didática (modalidade organizativa do trabalho pedagógico), pois citam nos questionários que aprenderam a elaborar a sequência didática e que passaram a desenvolver sequências didáticas nas suas turmas. Mesmo entre os professores com experiência no ciclo de alfabetização (entre 10 e 15 anos), muitos aprenderam a elaborar sequência didática durante a formação do PNAIC, denotando que tinham pouco ou nenhum conhecimento sobre essa prática, pontuando-a como uma forma de organização no planejamento

*Construção da sequência didática (2013-P8 – Copo-de-Leite).
Desenvolvimento de sequência didática (2013-P15 – Lavanda).
Uso da sequência didática (2013- P9 – Dália).*

As professoras citam as orientações sobre a sequência como elemento que contribuiu para a alfabetização. A formação do PNAIC (2013), os estudos do caderno da unidade 6, ano 3, com o tema “alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferente componentes

curriculares” e “planejamento e organização da rotina na alfabetização” (unidade 2, ano 3), discutem sobre projetos e sequências didáticas.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “Sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Desse modo, as orientações sobre a sequência didática passa a ser um modelo de planejamento rotineiro nas turmas de alfabetização, constituindo-se como forte aliada para alfabetizar.

A sequência didática, o reagrupamento dos alunos de acordo com a hipótese de aquisição da escrita, e o olhar direcionado para as necessidades de aprendizagem dos alunos causaram mudanças na rotina de atividades, como bem externa uma outra professora

Eu acredito que houve a mudança, porque antes os alunos eram mais assim [...] para decodificar letras sílabas, e hoje, não! Hoje a gente teve uma mudança na sala de aula, na nossa prática pedagógica. A criança já sente vontade quando ver um livro, de ler histórias, enfim trazer de casa também, um texto para ler. A criança tem que sentir esse gosto de ler, se ela não sentiu o gosto, prazer de ler, a coisa não anda, tem que ser incentivada pelo professor. (2014-P2 – Bromélia).

A fala da professora expõe que, antes, no trabalho com a leitura, não tinha a preocupação em estimular o prazer de ler da criança, pois o centro era a decodificação, primeira etapa da alfabetização. Assim, houve uma mudança de concepção a partir da formação continuada do PNAIC, e a preocupação passa também a ser com a formação de leitores, com o prazer de ler pela criança. As atividades de leitura foram bastante citadas pelos professores. Tal fato se deve ao eixo Materiais Didáticos, pois, durante os anos da formação, as escolas receberam muitas obras complementares. Além disso, durante as formações, era orientação do Programa a realização do momento da leitura deleite e o contato dos alfabetizadores com os livros.

Nas suas falas, as professoras também citam os jogos pedagógicos como atividade incorporada à prática, afirmando que as atividades lúdicas foram consolidadas em suas rotinas. Morais (2012) defende que as crianças possam vivenciar situações lúdicas, explorando jogos, que, explicitamente, sejam

concebidas para fazê-los brincar com as palavras, de modo a poderem, mais facilmente, compreender as relações entre as partes orais e escritas”. As professoras afirmam que

A gente não consegue mais planejar uma aula, sem pensar em uma leitura deleite, sempre pensar em um jogo para incluir no planejamento. (2013-P3 – Açucena)

Na análise dos questionários, observa-se a indicação de um bom número de atividades didático-pedagógicas que os professores passaram a desenvolver, o que demonstra mudanças na prática pedagógica.

A recorrência da sequência didática, dos jogos e das atividade de leitura nas respostas dos professores faz-no refletir sobre os saberes necessários à prática pedagógica. Desse modo, os professores apropriaram-se de saberes necessários à prática de alfabetizador, ampliando seus saberes curriculares.

É fato que a formação de que trata essa pesquisa colaborou com a construção de saberes profissionais, expressa nas falas das professoras, quando afirmam, por exemplo, que “aprendi a elaborar sequência didática” (2013-P4 – Azálea) e fazer “uso dos jogos” (2013-P8 – Copo-de-Leite).

Em relação à avaliação das crianças no ciclo de alfabetização, as respostas dadas pelos professores nos levam à compreensão de que eles passaram a refletir sobre as formas de avaliar, por meio da valorização dos conhecimentos prévios, da valorização do erro como forma de avaliar o que a criança já aprendeu, dentre outros. Os aspectos citados por elas são

Valorizar os saberes prévios e vivências cotidianas das crianças para o conhecimento formal. (2013-P5 – Camélia).

Discutir com clareza sobre os métodos avaliativos.(2013-P4 – Azálea).

Auxiliou a identificação das dificuldades de aprendizagem. (2014-P7 – Amor Perfeito).

Propiciar instrumentos eficazes de avaliação de qualidade. (2016-P1 – Flor de Lótus).

Assim, a formação do PNAIC possibilitou ao professor a reflexão sobre o planejamento e avaliação, subsidiando-o a uma mudança de postura sobre a avaliação, a observar e planejar de acordo com as necessidades da criança.

Para Marcelo (2009, p. 16), o modelo que está implícito na maioria dos programas de desenvolvimento profissional é a mudança nos conhecimentos e crenças dos professores

Por sua vez, a mudança nos conhecimentos e crenças provoca uma alteração das práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, uma provável melhoria na aprendizagem dos alunos [...]. Do ponto de vista desses autores (Guskey e Sparks, 2002), os professores mudam as suas crenças, não como consequência da sua participação em atividades de desenvolvimento profissional, mas sim comprovando sua exequibilidade dessas novas práticas que se querem desenvolver.

Desse modo, compreende-se que a formação do PNAIC possibilitou mudanças no fazer pedagógico do professor, porque também trouxe uma mudança de olhar sobre as necessidades dos alunos.

As falas também evidenciam que, antes da formação do PNAIC, não havia planejamento que atendesse às necessidades efetivas das crianças. Quanto a isso, a professora 2014-P5 – Gerbera diz que essa formação colaborou muito “no sentido de que o PNAIC, trouxe reflexão para que os professores compreendessem como se dá essa alfabetização e, principalmente, o letramento”.

Gatti (2008, p. 58) esclarece que a formação continuada no Brasil surgiu por conta da precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação.

Assim, problemas concretos das redes inspiram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para a sua atuação profissional.

Na atualidade, a formação continuada não assume o caráter de compensação, ou correção de falha da formação inicial; a ela cabe a tarefa de

ampliar, aprofundar, enfim, contribuir para que o professor continue a sua formação, pois nisso está o sentido de continuidade, e não de iniciar a construção de conhecimentos que o professor deveria ter construído desde a graduação.

É fato que a formação de que trata este estudo colaborou com a construção de saberes profissionais, pois mais de 50% dos professores pesquisados afirmam que a formação contribui para desenvolver o ato de planejar, tendo clareza sobre o quê e como ensinar no ciclo de alfabetização, além de esclarecer sobre quais aprendizagens as crianças devem ter ao final de cada ano do ciclo de alfabetização.

Estudos de Gatti (2010, p. 1.368) demonstram que os cursos de Pedagogia pouco tratam sobre as especificidades do trabalho do alfabetizador. Tais estudos referenciados demonstram que a formação inicial do professor alfabetizador não trata especificamente do fazer pedagógico, bem como os nossos dados dos questionários mostram justamente atribuições da formação voltadas para a prática pedagógica, ou seja, da base de que o professor necessita para a realização do seu trabalho de alfabetizador. Vejamos o quadro abaixo, que traz dados dos questionários que retratam a concepção dos professores em relação aos objetivos da formação.

Quadro 3 – Objetivos da formação do PNAIC na concepção dos professores.

Objetivos da formação do PNAIC segundo os professores
Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas. (2013-P22 – Rosa).
Orientar o fazer pedagógico para uma alfabetização eficaz. (2013-P18 – Narciso).
Refletir sobre as práticas pedagógicas, bem como estrutura-las para uma prática pedagógica de qualidade. (2013-P8 – Copo-de-Leite).
Criar situações significativas em relação a aprendizagem. (2014-P4 – Gerbera).
Esclarece sobre as competências e habilidades. (2013-P19 – Lís).
Contribuir para melhorar o planejamento docente. (2013-P19 – Lís).
Capacidade de lidar/resolver dificuldades de aprendizagem das crianças.(2013-P4 – Azálea).
Ser autônomo e tomar decisões acerca da prática pedagógica, tendo em vista a alfabetização das crianças.(2014-P3 – Lavanda).

Valorização de sua realidade escolar e de suas experiências como alfabetizador. (2014-P1 – Violeta).

Possibilitou a ampliação de sua visão acerca dos problemas de alfabetização das crianças brasileiras. (2014-P3 – Lavanda).

Fonte: Autora, 2019.

O quadro evidencia diferentes concepções dos professores a respeito dos objetivos da formação. Muitos professores entendem a formação como *locus* para melhorar o planejamento e em suas falas deixam transparecer a importância de reconhecer e achar soluções para as dificuldades das crianças no processo de alfabetização.

Uma reflexão pontual a respeito da valorização da realidade escolar e da experiência como alfabetizador se contrapõe à ideia já apresentada neste estudo de que a formação do PNAIC não respeita as diferentes etapas da vida profissional do professor (o tempo de experiência), pois trata todos por igual.

5.2 Influências do PNAIC no desenvolvimento profissional dos alfabetizadores

A perspectiva de analisar as influências do PNAIC no desenvolvimento profissional dos alfabetizadores nos enveredam pelo caminho de analisar a relação teoria e prática, a troca de experiências e as concepções de formação continuada que foram construídas no contexto da formação.

Segundo Marcelo (1999, p. 180), uma das críticas geralmente feitas aos cursos de formação é a pouca repercussão que têm na prática. O autor indica que as formações não incluem no seu programa atividades que o professor possa realizar na sua prática pedagógica. Nesse patamar, e de acordo com a análise dos dados coletados, observa-se na formação do PNAIC uma grande incidência de atividades práticas, pois os professores citam um bom número de atividades que passaram a desenvolver, havendo uma indicação clara de mudança na prática pedagógica, pois algumas delas são citadas por diversos professores como um repertório incorporado ao seu trabalho como alfabetizadores, como consta na categoria anterior.

Com base nas falas dos professores, identifica-se uma supervalorização da prática em detrimento da teoria. Tal aspecto fica evidente quando externam sobre as concepções de alfabetização e letramento construídas na formação do PNAIC, uma vez que um dos principais objetivos da formação era a discussão sobre esses temas nos diversos componentes curriculares. As falas denotam a supervalorização da prática, pois

Quando está alfabetizada, a criança, já domina a leitura, né, a escrita, e no caso do letramento, a criança, conhece um determinado gênero textual, ela conhece e reconhece, sabe a finalidade dele, né. (2013-P1 – Acácia).

Alfabetizar é só a descoberta da criança, quando se encontra com o mundo das letras, das palavras, das frases, e o letramento é quando ela pega um texto vamos dizer assim, um convite, e ela, ver para que serve esse tipo de texto que ela está lendo, e lá encontra o local, a data e sabe para que serve, assim como bilhete também. (2014-P2 – Bromélia).

Dessa forma, a análise das falas dos professores denota que na prática sabem o que pertence ao terreno da alfabetização e do letramento, apenas não fundamentam teoricamente. Candau e Lelis (1999) comentam que a questão da relação entre teoria e prática é um dos problemas que emerge da análise da problemática da formação dos profissionais da educação. E, para elas, convém

Salientar que, na questão da relação teoria e prática, se manifestam os problemas e contradições da sociedade em que vivemos, que como sociedade capitalista, privilegia a separação do trabalho intelectual- trabalho manual e, conseqüentemente, a separação entre teoria e prática. (CANDAU; LELIS, 1999, p. 57).

Nessa perspectiva, faz-se necessário questionar: a formação continuada do PNAIC foi uma formação desprovida de interesse pela teoria e supervalorização da prática? Em análise às falas dos professores, percebe-se que não, pois há passagens, como: “alfabetizar não é apenas codificar e decodificar”, “a criança adquire aquela tecnologia, da consciência fonológica” (P 2014-P5 – Gerbera). Porém, apesar da formação apresentar cadernos com leituras para aprofundamento teórico sobre currículo no ciclo, sobre a heterogeneidade e a interdisciplinaridade, os professores deixam transparecer uma forte tendência a valorizar aquilo que é prático, como consta na categoria anterior.

Na diversidade de atividades citadas pelos professores, percebe-se que buscam realizar um trabalho que valoriza o desenvolvimento de metodologias significativas e diferenciadas em suas práticas, consequência daquilo que efetivamente o professor alfabetizador realizou em sala e viu resultados na aprendizagem dos alunos. Quanto a isso, Imbernón (2009, p. 27) afirma que

Somente quando o professorado vê que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças na prática que lhes é oferecida repercutem na aprendizagem de seus estudantes, mudam suas crenças e atitudes de forma significativa e supõe benefício para o alunato e a forma de exercer a docência, então, abre-se a forma de ver a formação não tanto como uma “agressão” externa, mas como um benefício individual e coletivo.

Se pensarmos nas atividades que os professores afirmam ter passado a desenvolver após a formação do PNAIC (jogos, leitura etc.) e articulá-las com concepções de desenvolvimento profissional, no sentido de ser apenas evolução e continuidade dos professores, então pode-se afirmar que a formação contribuiu para o desenvolvimento dos professores no que tange ao que Tardif (2014, p. 36) denomina de saberes profissionais: “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”.

Entendemos a relação teoria e prática como um dos elementos importantes na formação que contribui para o desenvolvimento profissional. E, para reflexão, percebe-se que, apesar de ser recorrente nas respostas que a formação representou espaço de embasamento teórico, há uma valorização da prática. Isso se explica pelo fato de que a teoria representa pouca possibilidade para a mudança na prática pedagógica, em comparação com os saberes práticos. Para Imbernón (2009, p. 47),

A formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc, potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz.

Nas palavras do autor, a formação deve levar o professor à reflexão sobre a sua prática, dando-lhe possibilidade de analisar sua teoria e, principalmente,

de avaliar a sua própria prática, percebendo a importância da articulação entre teoria e prática para o seu trabalho.

A próxima categoria – necessidade de coerência entre condições estruturais e apoio institucional e as concepções de formação continuada – discutirá sobre a gestão do tempo na formação, apresentando o tempo como um fator desfavorável para o aprofundamento da relação entre teoria e prática. Desse modo, o tempo insuficiente é um fator desfavorável para a concretização dos objetivos da formação, ou seja, a articulação entre teoria e prática, evidenciando um aspecto de descontinuidade na formação do professor, em que persiste o pouco tempo para o professor continuar a sua formação.

A articulação entre teoria e prática requer tempo na formação e só se tornará realidade à medida que os professores dialoguem com a sua teoria e percebam que estas alimentam e são alimentadas pela prática, compreendendo a escola como contexto favorável às situações problemáticas e compartilhando com os pares o estudo e a reflexão coletiva sobre as teorias e sobre suas experiências.

Um elemento que se apresenta de forma constante nas falas dos professores é a afirmação de que a formação valorizou a sua experiência como alfabetizador. Segundo eles, essa valorização se deu, sobretudo, a partir da atividade de socialização de experiências durante a formação no PNAIC. Na estrutura da formação, o programa tinha em sua carga horária tempos para o professor realizar atividades, como jogos, ou mesmo o desenvolvimento de sequências didáticas, que eram elaboradas e desenvolvidas no chão da sala pelos professores, e essas experiências eram posteriormente socializadas.

O documento orientador da formação do PNAIC (BRASIL, 2012, p. 23) afirma que “é necessário investir na formação do professor, porque esta não se encerra na graduação, mas se dá continuamente, na prática profissional, em que dúvidas e conflitos aparecem a cada dia”, e que essa formação é a possibilidade de superação das dificuldades, de oportunizar ao professor discutir com seus pares, favorecendo a troca de experiências e propiciando reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. O documento orientador (BRASIL, 2012,

p. 24) afirma que “o curso contém algumas atividades permanentes, como a retomada do encontro anterior, com a socialização das atividades realizadas, com a finalidade de melhorar a prática docente”.

Segundo os professores, esses momentos se constituíam em valorização da experiência e também para troca de ideias. Consideramos que, ao dialogar com os pares sobre suas experiências em sala de aula, os professores convertiam esse momento em aprendizagem, em que eles ampliavam o seu repertório de atividades pedagógicas, e tornavam-se conscientes do que os pares sabiam fazer e daquilo que eles mesmos também podiam fazer. Desse processo também emerge a concepção de que professores influenciam de maneira significativa o trabalho do outro. Esta passagem da entrevista com a professora 2016-P3 – Petúnia comprova tal fato, pois

Nas reuniões, quando todos professores se juntam, e aí trazendo a experiência, sendo compartilhada, e tanto eu como os outros alfabetizadores levando para sala de aula.

Os professores são unânimes em representar os momentos de socialização das atividades como momentos de valorização de sua experiência profissional. Uma professora, por exemplo, afirma que

O que eu acho que valorizou nossas experiências foi, primeiro, a troca de experiência, a socialização da nossa prática como professor na sala de aula. A gente discute todo conteúdo da formação, em conjunto com os professores mesmos, daí já começou a gente falar isso, aí a gente falava do nosso cotidiano da escola dentro da formação. (2013-P3 – Açucena).

Um aspecto preponderante a se considerar na fala dessa professora é a afirmação de que “aí a gente falava do nosso cotidiano da escola dentro da formação”. Consideramos que falar da realidade escolar do professor, dos seus problemas, frustrações, anseios, aprendizagens, coaduna com o que diz Imbernón (2002, p. 46), ao afirmar que “os professores devem poder beneficiar-se de uma formação permanente que seja adequada a suas necessidades profissionais em contextos educativos e sociais em evolução”. Mais do que isso, essa possibilidade de troca de experiências traz à escola para o centro dessa formação, dando visibilidade e importância ao que é desenvolvido nela cotidianamente quando, muitas vezes, não há espaço para discutir e refletir.

Esses espaços de troca de experiências também dão visibilidade aos professores e os colocam como protagonistas dos seus processos de formação, ainda que não de forma hegemônica.

Além disso, parece haver sentimentos de conforto, solidariedade nas falas dos professores, pois estes escutavam o relato de experiências de seus colegas e descobriam que eles também passavam dificuldades no trabalho de sala de aula, como podemos evidenciar na passagem abaixo:

Porque no momento de formação sempre tinha um momento em que o professor poderia se expressar, contar o seu relato para os demais, então essa troca de experiências faz com que todos adquiram mais conhecimento ainda. Através das experiências dos colegas, um dos outros, e saber que, se existem dificuldades, não era apenas na sua sala de aula, e sim na sala de aula do seu colega, que não era só você que não estava conseguindo desenvolver ou fazer com que o aluno aprendesse, era dificuldade em geral, e que aí, com a formação fazia com que a gente conseguisse desenvolver uma série de atividades para conseguir atender à necessidade do aluno. (2013-P23 – Tulipa).

Esse aspecto denota que os professores se sentem sozinhos na tarefa de ensinar, o que Marcelo (2009, p. 122) intitulou de “isolamento: cada qual é o senhor em sua aula”. Para este autor, os professores geralmente continuam enfrentando sozinhos a tarefa de ensinar e apenas os alunos são testemunhas de sua atuação profissional. Nesse sentido, a formação trouxe esse aspecto louvável de contribuir para a construção de parceria entre os professores, de partilhar as ideias e de também solidarizar-se com o outro.

A professora 2013-P23 – Tulipa, por exemplo, diz que “se existe dificuldades, não era apenas na sua sala de aula, e sim na sala de aula do seu colega, que não era só você que não estava conseguindo desenvolver ou fazer com que o aluno aprendesse”. Essa afirmação indica muito bem a necessidade dos professores colaborarem e trabalharem em conjunto, pois justamente o princípio básico da formação continuada deve direcionar para autoformação, ou, como intitula Imbernón (2009, p. 45), a formação permanente. Para este autor, a formação dever ser de caráter coletivo, em que a base não é a “ignorância do mestre”, mas uma formação que confia na capacidade do professor para gerar inovações através da prática educativa.

As ideias apresentadas acima nos fazem refletir que a organização da escola está fundamentada no individualismo. Marcelo (2009, p. 122, apud LORTIE, 1975) cita uma pesquisa realizada nos Estados Unidos, por meio de entrevistas, que identificou que uma das características da profissão docente é o individualismo. Para Marcelo (2009, p. 122) “poucos profissionais se caracterizam por maior solidão e isolamento”. Isso implica esclarecer que ao PNAIC coube a tarefa de iniciar, ainda que timidamente (termo utilizado para explicar que a gestão do tempo na formação se constituía como entrave), um processo que valorizava a troca de experiências entre os professores.

O próprio documento orientador do PNAIC (BRASIL, 2012) determina que uma das atividades de formação deve ser a socialização de relatos de experiências dos professores, ou seja, momentos em que os professores relatem suas experiências, por exemplo após o desenvolvimento de um jogo, ou de uma sequência didática.

Marcelo (2009, p. 122) alerta que o isolamento dos professores é claramente favorecido pela arquitetura escolar – que organiza as escolas em módulos padronizados, pela distribuição rígida do tempo e do espaço, assim como pela existência de normas de independência e privacidade entre os professores. Porém, na atualidade, vale salientar que há uma cultura da participação, da coletividade, pois as políticas públicas educacionais incentivam a colaboração entre todos na escola. Mais do que isso, a precarização do trabalho docente, com extensas horas de trabalho em sala de aula, e os baixos salários, que impedem o estudo e o compartilhamento de saberes e práticas, bem como forçam, muitas vezes, o professor a três jornadas de trabalho, são fatores importantes para o isolamento docente, porém atualmente nas formações continuadas há o incentivo a colaboração, a socialização de relatos de experiências.

Apesar do discurso das políticas públicas educacionais incentivar a coletividade, ainda se percebe que no processo formativo há uma distribuição rígida do tempo que contribui para o isolamento do professor, quando não permite que seja ele que tome a decisão quanto ao tempo das atividades na formação, limitando o compartilhamento de ideias e experiências. Apesar dos

aspectos negativos, como o pouco tempo e a pouca constância de momentos de troca de experiências nas formações, as falas dos professores são recorrentes quanto a se sentirem valorizados nesses momentos, pois não se sentiam sós, assim como quanto à importância de serem ouvidos e do reconhecimento do quanto aprendiam com os colegas.

As falas dos professores denotam a necessidade de compartilhar com os colegas o que se passa no seu trabalho pedagógico, e isso se constitui em ação que fortalece a identidade do professor, pois a troca de experiências permite-lhe interpretar a si mesmo no seu contexto de trabalho, favorece a reinterpretação das suas experiências, bem como se deixa influenciar pela experiência do outro.

Desse modo, a afirmação de uma professora, de que “aí a gente falava do nosso cotidiano da escola dentro da formação”, revela o poder da troca de experiência no contexto da formação, pois esta troca favorece à quebra do isolamento e colabora para o desenvolvimento profissional dos professores, pois, à medida que relatam suas experiências, constroem e reconstroem sua própria imagem como profissionais, colaborando assim para o desenvolvimento profissional e fortalecendo o sentido de coletividade no grupo de formação.

Um das definições de desenvolvimento profissional formuladas por alguns autores é que o “desenvolvimento profissional é o crescimento que o professor adquire como resultado da sua própria experiência e da análise sistemática da sua própria prática” (MARCELO, 2009, p. 10 apud VILLEGAS-REIMERS, 2003). Assim, cabe salientar que a formação do PNAIC, ao incluir momentos para a socialização das vivências dos professores, permitiu que, entre pares, existissem diálogos nos quais as necessidades pessoais dos professores fossem externadas e discutidas. O contexto concreto da prática da sala de aula aparece na formação como um elemento que caracteriza a formação continuada como processo de desenvolvimento profissional, pois essa formação articula-se às atividades cotidianas realizadas pelo professor.

Pensando na articulação entre o desenvolvimento profissional e a identidade dos professores, faz-se necessário salientar que, à medida que os professores trocavam experiências, compartilhavam suas angústias,

dificuldades, e essa troca servia para evitar a solidão, o isolamento da sala de aula. Saber que o outro tem dificuldade, escutar sobre o seu fazer pedagógico e desenvolver a ação de compartilhar entre pares funciona como estímulo, como guia/orientação, pois, à medida que há essa escuta e partilha, entra-se no mundo de vivências do outro, estabelecem-se relações e a consequência é experimentar novas práticas.

Desse modo, a investigação comprova o que alguns autores defendem em relação à formação continuada, de que esta deve se converter em momentos de troca de experiências, nos quais o coletivo de professores é autônomo para tomar decisões a respeito do seu processo formativo. Assim, esse processo formativo deixa de ser apenas uma reciclagem ou atualização, mas espaço de participação, construção autônoma e compartilhada e de reflexão.

Em resposta à questão sobre o PNAIC e suas contribuições para o desenvolvimento profissional, alguns professores citam que a socialização dos relatos de experiência contribuiu para o seu desenvolvimento. Vejamos o que diz um dos professores:

Ele valoriza, porque essa troca de experiência que tem nas formações do PNAIC. Ele nos traz de maneira concreta essa, essa participação das atividades e a experiência como eu fiz na sala de aula, eu posso trazer e ser vivenciada com os outros alfabetizadores. E também fazer essa parceria dentro da formação do PNAIC. (2014-P1 – Violeta)

O documento que orienta a formação valoriza a importância dos professores dialogarem, trocarem experiências, porém a estrutura organizacional, a carga horária, a grande quantidade de leituras dos cadernos, enfim, todos os elementos logísticos e pedagógicos, e de gestão do tempo, acabam por limitar algumas condições reais de desenvolvimento profissional do trabalho pedagógico do professor. Essa relação entre aspectos da infraestrutura da formação e limitações quanto ao desenvolvimento profissional será ampliada na categoria que será abordada posteriormente.

Este estudo oferece subsídios para desnudar as concepções de formação continuada do programa, na visão de professores alfabetizadores de Major Izidoro, pondo em evidência suas vozes.

As falas dos professores sobre formação continuada são quase unânimes em destacar a formação como continuação dos estudos ou qualificação para o trabalho. As falas também coadunam com a interpretação de formação como apoio, suporte, reciclagem, atualização, que faz o “professor ser repaginado”. Candau (1996) analisa a problemática da formação em três modelos e aponta o clássico, com ênfase na reciclagem dos professores, como sendo o primeiro modelo. Esse modelo, por ter sido aquele que dominou, por anos, as primeiras experiências de formação continuada que tivemos no Brasil, aliado a condições de trabalho dos professores que pouco permitem perspectivas de formação mais autônomas e orgânicas ao seu cotidiano, ainda é hegemônico em termos de práticas e das expectativas dos professores”.

Desse modo, sob a ótica dos professores, a formação continuada assenta-se num modelo bastante limitado; portanto, como denomina Freitas (2006, p. 24), “muitas vezes denominamos formação continuada modelos formativos convencionais de transmissão, tais como: treinamento, reciclagem ou capacitação”.

No quadro abaixo, as falas dos professores estão organizadas de acordo com a experiência profissional, iniciando pelos professores experientes (entre 10 e 20 anos de sala de aula), e entre 5 e 8 anos, (para os professores com experiência inicial).

Quadro 4 – Concepção dos Professores Sobre o Papel da Formação Continuada.

Professores experientes	Professores com experiência inicial
<p><i>É uma formação que seja contínua, o nome mesmo já diz formação continuada, que seja continuada. (2013-P3 – Açucena).</i></p> <p><i>O professor, ele tem que sentar, tem que participar, e ser repaginado, buscando novo conhecimento, porque ninguém é sabedor de tudo, né, então é preciso sempre estar fazendo essa repaginada. A gente sabe que precisamos ir melhorando cada vez mais formação continuada, é uma qualificação para o trabalho, a professora deve procurar se qualificar cada</i></p>	<p><i>É um suporte que dá ao professor, para que ele possa se qualificar, está atualizado das mudanças, e dá oportunidade a ele de conhecer novas metodologias, e conhecer também as tecnologias, para que possa envolver na sala de aula em seus planejamentos. (2013-P23 – Tulipa).</i></p> <p><i>[...] Uma formação constante que vai aprimorando aquilo que eu já sei. (2014-P 5 – Gerbera).</i></p>

<p><i>vez mais para melhorar a qualidade do ensino médio. (2013-P1 – Acácia).</i></p>	
---	--

<p><i>É assim, na minha opinião, na minha concepção assim, é uma coisa contínua, uma coisa que vem dá mais um suporte, mostra o novo, mas continua ali, lhe auxiliando, lhe mostrando, que pode continuar, você pode avançar, uma coisa que lhe dar um suporte, não deixa você solto, que apoia. (2016-P2 – Jacinto).</i></p>	
---	--

Fonte: Autora, 2019.

Em análise às falas, percebe-se que os professores com menos experiência, que participaram quase que exclusivamente das formações do PNAIC, têm a concepção de que formação continuada é suporte e meio pelo qual o professor se qualifica e aprofunda conhecimentos já construídos na graduação. Já as falas dos professores mais experientes dão margem à interpretação de formação como reciclagem/atualização, principalmente quando o professor diz que o professor precisa ser “repaginado”.

A professora 2014-P5 – Gerbera, tem a concepção de que formação continuada é “uma formação constante que vai aprimorando aquilo que eu já sei”. Essa ideia nos leva a interpretar que a formação continuada é um aprofundamento/aperfeiçoamento dos conhecimentos que o professor já adquiriu na formação inicial. Gatti (2008) preceitua que no Brasil a formação continuada, na verdade, é um suprimento a uma formação precária pré-serviço e que nem sempre é de aprofundamento ou ampliação dos conhecimentos. E afirma que

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em conhecimentos, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços e inovações de suas áreas, dando sustentação a sua criatividade pessoal e a de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008, p. 58).

Na concepção da professora 2014-P5 Gerbera, à formação continuada cabe a função de aprofundar os saberes profissionais. Para Tardif (2014, p. 3),

saberes profissionais são “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”. Nessa perspectiva, seria papel da formação continuada aperfeiçoar os saberes adquiridos na graduação, porém, segundo o mesmo autor, a prática docente não é objeto apenas do saber das ciências da educação, mas de diversos saberes, chamados de saberes pedagógicos, que são saberes provenientes de reflexões sobre a prática (TARDIF, 2014). Nesse sentido, Candau (1996) também aponta a problemática de que a formação trata a todos professores por igual, pois os professores experientes e os novatos participam da mesma formação, ou seja, as experiências não são consideradas na estrutura organizacional dos encontros de formação.

Segundo Tardif (2014), os saberes pedagógicos são fundamentais ao trabalho pedagógico, visto que reúnem os saberes de diversas fontes, como o conhecimento a respeito das ciências da educação, o saber didático, métodos e técnicas e o arcabouço ideológico, ou seja, os saberes pedagógicos são saberes centrais no desenvolvimento do trabalho educativo, porque o professor impulsiona esses saberes no seu trabalho pedagógico, de acordo com as suas necessidades.

Para Freitas (2006, p. 25), “a formação continuada não deve ser confundida com ações pontuais ou extensivas de formação, cujos efeitos são bastante limitados e discutíveis”. Nesta pauta, a formação continuada não é apenas um melhor acabamento nos saberes obtidos durante a graduação.

Vale salientar que a formação continuada não pode remeter-se ao papel compensatório, ou mesmo à complementação, da formação inicial, mas sim, uma continuidade, ampliação do processo de aprendizagem. A formação continuada, formação permanente ou desenvolvimento profissional devem ser compreendidos sob o viés de continuidade, de evolução, superando a visão de sequência entre inicial e continuada, no qual a segunda amplia e aprofunda a primeira. Para Marcelo (2009, p. 9), o desenvolvimento profissional pode ser entendido como “uma atitude permanente de indagação, formulação de questões e procura de soluções”. Em um contexto que a sociedade muda constantemente, e a relação desta com o conhecimento também, e sendo o conhecimento um dos elementos que fundamentam a profissão docente, então

aos professores cabe a tarefa de transformar o conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos, tendo, portanto, a tarefa de continuar sua formação.

Para Marcelo (2009, p. 8), “é preciso que o professor se convença da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal”, assim, para ser professor num contexto em que o conhecimento tem data de validade é preciso continuar aprendendo

Sendo assim, para os docentes, ser professor no século XXI, pressupõe assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos que fazer um esforço redobrado para continuar a aprender. (MARCELO, 2009, p. 8).

Desse modo, seria a formação do PNAIC uma compensação do que a formação inicial não fez? Não seria interessante que políticas públicas, com orçamento público, fossem definidas apenas para corrigir as falhas da formação inicial do professor. Como já foi evidenciado nos parágrafos anteriores, a formação continuada não deve ser compreendida como correção de falhas da formação inicial, mas ampliação, aprofundamento, próprio do ser humano e da vida social e cultural, que não são estáticos. Como afirma Imbernón (2009, p. 15), em um “contexto de mudanças, a formação assume o papel que transcende o ensino que pretende ser uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza”.

É fato que a formação do PNAIC colaborou com a construção de saberes profissionais, porém é pertinente evidenciar que, quando se fala em desenvolvimento profissional, está se falando de um processo que se estende para além da melhoria da prática pedagógica.

Se pensarmos em um sentido específico, ou melhor, em uma das características do significado de desenvolvimento profissional, como toda e qualquer ação que modifique/transforme os conhecimentos e atitudes dos professores, então temos a conclusão de que o PNAIC contribuiu para o

desenvolvimento profissional porque alterou concepções e práticas a respeito da alfabetização.

5.3 Necessidade de coerência entre condições estruturais e apoio institucional e as concepções de formação continuada do PNAIC

A ação de revelar sentimentos por parte dos professores vivenciadas na formação evidencia que, apesar da formação continuada ter perpassado por mudanças, ainda guarda resquícios do passado, havendo continuidades de características das formações das décadas de 70, 80 e 90. Tais continuidades tomam forma nas falas dos professores, que afirmam a insatisfação em relação à infraestrutura na formação, ao apoio pedagógico na escola e ao apoio da gestão.

As falas dos professores relacionam a falta de apoio em aspectos, como: a não valorização da formação pela equipe gestora, a falta de apoio nas condições materiais para realizar as atividades e até a insatisfação de gestores nas atividades lúdicas que os professores realizavam, visto que são atividades que despertam euforia nos alunos, passando a falsa imagem de bagunça, de trapaça da aula etc. Para ilustrar essa falta de apoio, uma professora faz o seguinte relato:

No meu início foi complicado, porque eu fui parar numa escola em que a diretora não entendia, ela achava que eu estava simplesmente brincando. Ela não achava, ela não via [...] assim no pedagógico em tudo aquilo, então, ela criticava, em tudo, e falava que eu tava brincando com as crianças, e na hora de brincar elas gritavam, e se divertiam. Ela, a diretora, não gostava daquilo, ela se incomodava, porque achava que eu estava enrolando aula, e não que eu estava fazendo meu trabalho. (2013- P1 – Acácia).

A proposta da formação continuada do PNAIC estava pautada na ludicidade nas práticas de alfabetizar, na defesa de que não podia haver rupturas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois não era apenas o fato de mudar de etapa que a criança deixaria de ser criança. Portanto, as brincadeiras e jogos deveriam fazer parte do processo de ensino e aprendizagem da alfabetização. No sentido apontado pela professora 2013-P1 – Acácia, podemos ir mais além e mostrar que o sentimento de desconfiança sentido e externado

inibe o desenvolvimento do seu trabalho, podendo ocasionar a desistência do professor em realizar atividades lúdicas. A formação propunha práticas mais significativas e lúdicas de aprendizagem, mas na escola as práticas lúdicas não eram compreendidas, não havendo correspondência entre os pressupostos de orientação e a gestão da escola, embora devessem ser coerentes. O caderno dois de formação, intitulado “A criança no ciclo de alfabetização”, salienta que

Brincar é um dos direitos da criança, e a escola precisa garantir, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, espaços e tempos destinados a essa atividade, que não pode limitar-se à “hora do recreio” ou à momentos não planejados nos quais não se teria outra coisa supostamente “mais importante” para fazer. (BRASIL, 2015, p. 45).

Partindo da hipótese de que a formação continuada do PNAIC trouxe contribuições para o fazer pedagógico do professor alfabetizador, pois discutiu as nuances da transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mostrando que nessa transição a ludicidade deve ser um aspecto contemplado no planejamento do professor e, já que apenas esporadicamente alguns coordenadores pedagógicos não haviam participado da formação, e os mesmos não conheciam a proposta da formação, então, cabe um questionamento: como uma formação de professores alfabetizadores não assegura a participação do coordenador pedagógico, o seu par/apoio na escola, aquele profissional que tem como um de seus principais papéis justamente o trabalho como articulador da formação continuada? Quais os motivos que explicam a ausência da equipe gestora da formação continuada do PNAIC? O que documentos orientadores e portarias falam sobre a participação do coordenador pedagógico nas formações?⁷

⁷Para uma melhor reflexão sobre o papel do coordenador pedagógico como articulador da formação continuada na educação básica, ver:

PLACCO, Vera Maria Niro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. *In*: PLACCO, Vera Maria Niro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Ed. Loyola, 2015, p. 09 – 24.

PLACCO, Vera Maria Niro de S.; SILVA, Sylvania Helena Souza. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. *In*: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira et al. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, Vera Maria Niro de S.; SILVA, Sylvania Helena Souza. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. *In*: Bruno, Eliane Bambini Gorgueira et al. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2012.

O primeiro documento orientador do PNAIC (BRASIL, 2012, P. 24) diz que

os coordenadores pedagógicos das escolas que oferecem um ou mais anos do ciclo de alfabetização e que estejam em exercício na escola, poderão participar do curso de formação, na condição de orientador de estudo ou professor alfabetizador (se estiver lecionando) e, na respectiva condição de receber a bolsa de estudo.

Como se pode perceber, não há sinalização de participação do coordenador pedagógico, a menos que seja orientador de estudos do programa do PNAIC ou que também seja professor. Em observação à lista nominal dos coordenadores e diretores das escolas municipais de Major Izidoro – AL, nenhum apresentava a condição estabelecida pelo curso, ou seja, os coordenadores não lecionavam, e nem eram orientadores de estudo, ficando desobrigados da participação no curso de formação.

Segundo a Portaria do Ministério da Educação n. 155, de 22 de março de 2016, em seu art. 1º, são públicos-alvo da formação continuada ofertada:

I – os professores alfabetizadores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que ministram em turmas multisseriadas e multietapa;

II – os professores que atuam no ensino fundamental em programas de apoio à extensão da jornada escolar com o foco nas questões relativas à alfabetização e ao letramento, nas escolas com baixo desempenho na Prova Brasil identificadas pelo MEC;

III – os coordenadores estaduais, regionais e locais, responsáveis pela gestão e monitoramento das ações do Pacto em suas redes.

Apesar da desobrigação de participação dos coordenadores pedagógicos na formação, em 2016, por orientação das GERES (Gerências Regionais de Educação), os municípios passaram a exigir a presença do coordenador pedagógico nesses momentos, porém, em análise à lista nominal (frequência),

ainda se identificou a ausência de coordenadores pedagógicos, com algumas exceções.

A participação dos gestores na formação não é vista ou mesmo discutida, assim a formação desconsidera o contexto de trabalho do professor. A fala da professora demonstra a falta de apoio de gestores da escola e revela o descontentamento em relação à indisponibilidade de material didático para realizar as atividades em sala de aula:

Uma das dificuldades foi o apoio na escola, na própria escola. Eu não sei se eu diria que foi por a gestão não ter o conhecimento do programa, também porque na maioria das vezes, o diretor ou coordenador não estava presente na formação, então ele não tinha nem noção da necessidade que o professor sentia daquele apoio, daquela presença, e até dos materiais mesmo disponíveis, então fica difícil de arrumar, de procurar. Eu quero isso, aquilo e depois, você ouvir “não sei” e que “hoje não dá certo”, então assim, se o diretor estivesse presente no momento da formação, ele saberia a importância que tinha daquele momento, daquela necessidade do professor, do apoio da gestão, de cima. (2013-P23 – Tulipa).

A declaração da professora demonstra sua solidão e isolamento (MARCELO, 2009), ao objetivar a prática pedagógica pautada nas orientações da formação. A fala indica frustração de quem planeja e não realiza por falta de material, ou melhor, por falta de apoio e falha em disponibilizar materiais. Evidencia a importância do coordenador pedagógico estar presente na formação, pois o desconhecimento da proposta do Programa constituiu-se como entrave ao trabalho de sala de aula.

É pertinente pontuar que, quem estrutura/planeja as políticas públicas de formação parece desconhecer as condições históricas, sociais e econômicas do contexto de trabalho docente, persistindo a característica de que os professores não são consultados ou convidados a opinar sobre o seu próprio processo formativo. Por meio da leitura do documento de orientação do PNAIC (BRASIL, 2012) fica clara a ideia de que o sucesso da alfabetização depende do professor. A fala da professora (2013-P23 – Tulipa) se articula com a ideia de Marcelo (2009, p. 124), quando ele diz que

Há uma espécie de hiper-responsabilização do docente, como se tanto as condições de acesso dos alunos, quanto as próprias condições em que desenvolve sua atividade profissional não estivessem limitadas por diretrizes, normas, relações de poder, tanto na escola, como na sociedade.

A professora revela que a ausência do coordenador e do diretor na formação foi um empecilho não apenas nos aspectos de desvalorização, desconfiança sobre o fazer pedagógico, mas também colaborou para a falta de compreensão e coerência de propostas pedagógicas entre professor e coordenador.

A fala da professora 2013-P3 – Açucena destaca que não havia unidade entre seu pensamento com o do coordenador pedagógico nos momentos de horário de trabalho coletivo de planejamento:

Eu falo pela classe do professor, mesmo esse município não tendo abraçado por mais tempo, né [...] mas é a parte da perda da coordenação, porque quando tinha as formações, o coordenador pedagógico não participou da formação, então quando [...] quando vamos fazer planejamento de professores, esses assim [...] além de gastar tempo, de não ter aquele planejamento, e sim aquele rol de conteúdo, e a gente tem que manter conteúdo. Então, a gente vai mais além, a gente não vai apenas n/aquele rol, torna-se o planejamento flexível dentro dessas modalidades. (2013-P3 – Açucena).

A professora está se referindo a um rol de conteúdos, que é entregue mensalmente, para que os professores planejem de acordo com ele, mas que, como ela mesma afirma, “a gente vai mais além”. Desse modo, aponta para a falta de articulação entre o rol e as orientações da formação, e afirma que as professoras não ficam aprisionadas a esse rol, não o seguem rigorosamente, abrindo frestas para inserir o seu repertório, o seu arcabouço pedagógico, como parte do legado da formação no PNAIC.

A ausência do coordenador pedagógico e diretor é motivo de lamentação entre os professores, nos aspectos relacionados às condições materiais e à valorização do curso por parte da gestão da escola, porém sentimentos de angústia e de solidão do professor também são comentados pela professora, que salienta:

Um dos desafios que a gente enfrentava era [...] a gente não podia [...] de um lado a gente tinha todo apoio do programa, de vocês, e tudo mais ali orientando, mas na escola a gente não tinha esse apoio, a gente não poderia contar, é como se o que a gente fizesse lá, só pudesse ser comentado lá, ou só pudesse ser assim [...] eu senti que era como se a escola não se interessasse por esse curso, pelo menos comigo ninguém veio perguntar, e aí o pnaic? Como acontece? Agora com esse PMALFA, não é? envolveu todo mundo, o coordenador, o diretor quer saber, eu senti essa falta, entendeu? Falta de interesse. (2016-P2 – Jacinto).

A falta de interesse dos gestores contribui para a insatisfação do trabalho docente e, segundo André (2014, p. 215), pesquisas realizadas pela OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006, p. 216) apontam que os fatores que causam insatisfação no trabalho docente “entre outros aspectos, destacam as relações interpessoais, o apoio da equipe gestora, as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional”. Assim, os diálogos dos professores denunciam que se sentiram sós na realização da proposta do PNAIC, como se pode notar que a professora 2016-P2 – Jacinto até comenta/compara a diferença da importância que os gestores deram ao PNAIC e ao PMALFA⁸.

Como no passado, observa-se no presente a persistência de aligeirar as formações. Neste estudo, há uma predominância de dados relacionados ao tempo da formação, os quais mostram que os professores denunciam o aligeiramento e as condições de infraestrutura organizacional e de recursos financeiros como fatores desfavoráveis a essa formação. Considerando-se que, muitas vezes, os professores são vítimas de discursos tendenciosos, como o de que o professor não gosta de formação, essa categoria evidencia que os professores não gostam das condições que são dadas a eles para continuar sua formação. Os professores revelam que a qualidade de uma política educacional de formação continuada depende, em parte, das condições de infraestrutura organizacional como: material de apoio, local, locomoção e alimentação, etc. Os

⁸PMALFA – Programa Mais Alfabetização, instituído pela Portaria MEC n. 142, de 22 de fevereiro de 2018, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados nas turmas de 1º e 2º ano, que instituiu assistente de alfabetização para essas turmas, e instituiu a plataforma de desenvolvimento para o professor regular da turma, o assistente e também os gestores (diretor e coordenador pedagógico).

problemas de infraestrutura organizacional são encontrados por Gatti (2008, p. 61), destacando que

em avaliações das formações os pontos críticos, trazidos, em sua maior parte, aspectos de infraestruturais (condições físicas dos polos de encontro, falhas de apoio alimentar e locomoção, e não recebimento de material em dia, etc).

Na estrutura organizacional da formação continuada do PNAIC, o gestor local é o responsável pelo processo de implantação do programa. Ao gestor cabe a responsabilidade de executar e acompanhar a proposta do PNAIC, a incumbência da logística da formação, porém um número expressivo de professoras relatou fatos como:

Falta de transporte para acesso às formações deslocamento. (2013-P18 – Narciso); Falta de material impresso completo. (2014-P5 – Gerbera). Pouco material para a construção de trabalhos. Dar mais apoio aos orientadores de estudo para que eles possam fazer uma formação de qualidade. (2016-P1 – Flor de Lótus).

De acordo com documento de orientação da formação do PNAIC (BRASIL, 2012, p. 37-38), é função e atribuição dos estados e municípios “fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores da sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga horária de sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário”.

Apesar dos professores concordarem com o fato de que a carga horária a que o aluno tem direito (os 200 dias letivos) não pode ser prejudicada, os professores afirmam que é extenuante as horas-aulas de sala, somadas à carga horária de formação, pois resulta em desgaste. Como declara o professor 2013-P15 – Lírio, “encontros em finais de semana o professor já está super cansado com a rotina da semana” e os argumentos continuam nessa perspectiva:

Em relação aos dias e horários que a gente tinha que ter para formação, né, a gente ia, assim com muita alegria, porque sabia que isso ia nos acrescentar, mas era muito cansativo, porque já trabalhava a semana inteira os dois horários, e aí, ter que ir no sábado porque não podia comprometer os dias letivos dos alunos, né? (2014-P5 – Gerbera).

Segundo as falas dos professores, apesar da formação ser considerada importante, o tempo destinado a tantas atividades era insuficiente, pois eles tinham que participar da formação, realizar diversas leituras dos cadernos, realizar as atividades orientadas/solicitadas na formação, bem como construir relatos de experiência a partir do que vivenciaram na prática e, no encontro de formação seguinte, socializar tudo isso, sem contar o tempo de trabalho diário em sala de aula com os alunos. Além de todas essas atividades, as orientadoras recomendavam leituras para aprofundamento teórico.

Desse modo, os professores, tanto nas entrevistas quanto nos questionários, externam e apresentam a formação do PNAIC como uma formação aligeirada, porque não permite o aprofundamento nas discussões. A declaração da professora deixa evidente:

Tá bom! eu achei o tempo para a gente ler os textos, era muito corrido e depois tem que apresentar tudo, e saía atropelando, não tinha tempo suficiente que a gente desejava que tivéssemos, atropelava muito [...] muito. Eu acho que deve ser melhorado com certeza era o tempo da gente ler os livros, assim [...] deixou a desejar, né, porque a gente não tinha esse tempo, e a gente ficava angustiado de passar desse modo para o outra leitura, e vendo que ficou tanta coisa boa para ser explorada, mas tudo, tudo corrido tinha esse tempo, eu queria o tempo fosse mais adequado. (2014-P2 – Bromélia).

Por sua vez, a professora 2013-P3 – Açucena expressa sua angústia sobre a falta de tempo suficiente para o processo de formação e também a falta de material, pois os professores apenas receberam os cadernos de formação de linguagem e matemática, e nos anos subsequentes (2015, 2016 e 2017), a formação contava com cópias para a leitura, não recebendo os livros da formação.

Melhorado mais o tempo de discussão, mais discussão, a formação devia ser semanal, mais dias, né [...] se você fosse com mais disposição, são dias corridos. A Matemática, o Português foi essencial no início, e esses outros foram mais limitados (Arte, Ciências Naturais e Ciências Humanas) né, material [...] material também [...] mas todas as disciplinas que foram contempladas foram muito importante para formação do professor. Como passar ideias, de como passar aquela aula para o aluno, né [...] que até então, tem assuntos que nós não conhecíamos, e o tempo foi pouco para eu poder compreender tudo, tão rico [...] não dava para o tempo, que era pouco para ser

trabalhado, e o material também [...] material que não foi reproduzido. O material dos primeiros anos (dos anos da formação) foi riquíssimo e [...] e as outras disciplinas também que foram trabalhadas e tinha o material [...] foi [...] foi reduzido, né? Foi reduzido, então assim como no de Língua Portuguesa e Matemática, né [...] que realmente foi, foi ótimo, e o tempo da duração, que foi quase um ano e agora, menina! E agora estes outros foram reduzidos o tempo, né [...] então, deixou, deixou muito a desejar, né, nesse aspecto conteúdo riquíssimo para ser trabalhado em tão pouco tempo. (2013-P3 – Açucena).

Imbernón (2009) pontua que na formação do professor há obstáculos a transpor, como horários inadequados, falta de orçamento, entre outros. Nos anos de 2013 e 2014, o curso de formação do PNAIC contava com uma carga horária de 120h a 160h de encontros presenciais ao longo do ano letivo. Nesses anos, a formação iniciava logo no terceiro ou quarto mês letivo (abril ou maio), o que não ocorreu nos anos subsequentes, iniciando no final do primeiro semestre letivo, ou mesmo no início do segundo semestre. A carga horária entre 2013 e 2018 foi sempre entre 120 e 160h, então não diminuiu a quantidade de horas na formação, porém encurtou-se em relação à quantidade de meses, pois, se antes a carga horária era distribuída entre 5 e 10 meses, passou, em 2015, a ser distribuída em 5 ou 6 meses.

Conforme as falas dos professores, não há rejeição à formação continuada do PNAIC, mas aos aspectos logísticos/operacionais. Eles afirmam que a falta de tempo e material são aspectos negativos que dificultam a sua participação e desenvolvimento profissional no âmbito dessa formação. Há também nas falas dos professores um ressentimento em relação à quantidade de atividades que deveriam realizar para seguir as orientações da escola e da Secretaria de Educação Municipal de Major Izidoro. Oliveira (2008) considera que, nas últimas décadas, houve uma dilatação das atividades docentes, pois, ao professor cabe a participação em diversas atividades de cunho pedagógico e de gestão. Esse alargamento das funções, sem as devidas condições, precariza o trabalho docente e, por fim, repercute na identidade e profissão docente.

Partindo do viés apontado por Oliveira (2008), compreende-se a angústia e a insatisfação dos professores ao falarem do tempo insuficiente que têm disponível para a formação. Somado ao tempo, também aparece a falta de compatibilidade entre o que era orientado/solicitado pela formação do PNAIC e

a coordenação pedagógica da escola, gerando assim sobrecarga de trabalho e desconforto, além de contribuir para a precarização do trabalho docente.

A implantação da formação continuada do PNAIC teve fragilidades de cunho administrativo. Uma descontinuidade do programa foi o corte de bolsas para os professores participantes do programa, nas formações 2017/2018. O não cumprimento do apoio financeiro do MEC ocasionou o número de faltas dos professores do município de Major Izidoro – AL, pois, antes, durante a vigência da bolsa, a média de faltas era de 3 a 5 por encontro de formação, passando a uma média entre 15 a 20 professores depois do corte da bolsa. Esse apoio financeiro do MEC era utilizado para alimentação e locomoção dos professores e, sem esse recurso, dificultava ainda mais as condições para a participação na formação.

O corte da bolsa revela a ideia de Estado mínimo referenciado nos estudos de Evangelista e Shiroma (2007) evidenciando o recuo do Estado não no que diz respeito à definição das políticas públicas, mas no financiamento dessas políticas. Assim, o Estado não abre mão de controlar o trabalho dos professores, mas não dão as condições financeiras.

Desse modo, é possível observar que as condições dadas pela política de formação continuada do PNAIC e pelo município precarizaram a formação, por não prover as condições materiais e financeiras, bem como de tempo, caracterizando-se como aspectos negativos para o desenvolvimento profissional do professor, evidenciando uma continuidade dos mesmos problemas das formações das últimas décadas.

5.4 Contribuições da formação do PNAIC no desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores

Essa subseção explora os principais achados deste estudo, tendo como base a articulação entre as categorias. Para realizar essa análise, as categorias foram analisadas levando-se em consideração a interdependência que elas guardam entre si e como mostram os avanços e a persistência de características

negativas da formação do PNAIC para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores do município de Major Izidoro – AL.

De acordo com os achados, os alfabetizadores construíram saberes para planejar, porém, em contrapartida, a coordenação pedagógica, orientada pela Secretaria Municipal de Educação, limita o processo de planejamento, pois aos alfabetizadores é proposto que o planejamento siga o rol de conteúdos elaborado por coordenadores do município.

Nos achados do estudo se percebe que há contradições entre as orientações da coordenação pedagógica/gestão da escola e o PNAIC, ocasionando conflito ao professor alfabetizador na construção do seu planejamento. Nesse contexto, o professor ficou exposto a muitas orientações, causando-lhe indecisões, refletindo sobre quais deveria seguir. De um lado, a coordenação pedagógica e os gestores sem compreender o movimento que a formação trouxe ao fazer pedagógico do professor e, do outro, as orientações do PNAIC. Esse conflito ocasionou aos professores uma extenuante carga de trabalho, pois seguir as duas ou mais orientações requer esforço redobrado, além de não colaborar para a construção de mudanças necessárias à prática pedagógica, razão pela qual a formação se dá.

A não participação dos coordenadores pedagógicos e gestores no processo de formação ocasionou a falta de apoio pedagógico e material aos professores no cotidiano da sala de aula. Em decorrência desses fatos, reforçou-se o isolamento docente, em que a formação resultou em algo externo a ele mesmo (professor) e à escola. A fala de um professor é reveladora quanto a isso, ao afirmar que “é como se o que a gente fizesse, só pudesse ser comentado lá” (referindo-se ao momento da formação).

Esse processo inibiu o professor de trocar experiências com seus pares, principalmente com coordenadores pedagógicos e diretores escolares, não tendo a valorização de suas experiências vivenciadas durante a formação no cotidiano da escola, lugar de troca de experiências, lugar de empoderamento e ampliação daquilo que para eles a formação trouxe de melhor: o fortalecimento para sua identidade profissional e o “remédio” para amenizar a solidão, o

isolamento, de que fala Marcelo (2009, p. 122), ao enfatizar que “cada um é o senhor da sua aula”. E, assim, os professores continuaram à enfrentar sozinhos a tarefa de ensinar, tendo apenas alunos como testemunhas.

Quando se analisa a gestão de tempo na formação, somada à importância dos conteúdos sobre a alfabetização, percebe-se que, apesar da formação ter como objetivo o aprofundamento teórico do professor em relação a esses temas, os professores denunciam a grande quantidade de material para leituras, com indicação de artigos e livros que aprofundam o estudo dos cadernos, e até utilizam termos como o “atropelamento” para caracterizar essa falta de tempo. Inclusive, os professores se ressentem por explorar de forma superficial os temas tratados na formação.

A formação aligeirada do PNAIC traz na sua estrutura uma herança do passado bem recente, no qual o modelo de formação era baseado em um tempo mínimo, pelo qual o foco era no saber-fazer e o aprofundamento teórico quase não recebia atenção. Porém, há que se enfatizar que os cadernos de formação são bem fundamentados em teorias sobre alfabetização e letramento, mas a estrutura do curso de formação e as orientações privilegiavam o empirismo.

Ao professor não cabe a tarefa de tomar decisões sobre o tempo utilizado para a discussão de temas. Portanto, mesmo quando profícuas, suas discussões eram “cortadas”, aspecto que pode ser observado na fala do professor 2014-P2 – Bromélia, quando relata que passava de uma leitura a outra sem aprofundamento, e “deixando tanta coisa boa para trás”.

Há nos achados deste estudo um fato que pode comprovar que o professor gosta de formação, principalmente se ele enxerga resultados na aprendizagem dos alunos, porque é o próprio professor que denuncia as condições desfavoráveis dadas para que ele continue essa formação.

Numa ponta, a formação com interesse específico de que os alunos se alfabetizem até o final do terceiro ano do ensino fundamental, sem incluir nesse investimento a variável de que os professores e alunos pertencem a contextos diversos e complexos, enxergando-os sem considerar as condições de trabalho

socioeconômicas, a história e a cultura. E na outra ponta, as mesmas soluções são dadas para alfabetizar a todos no Brasil, e o professor tratado por igual, como se não existissem saberes diversos, como se todos os professores estivessem no mesmo nível de construção de experiência, os mais novos e os mais experientes, os daqui e os de outras localidades. É preciso rever o modelo de formação do PNAIC, e os professores são os melhores indicados para avaliar esse modelo. Eles são capazes de apontar as condições favoráveis para uma formação que respeite o contexto de trabalho, em que no coletivo de professores de cada escola externe suas necessidades e decida que temas/conteúdos deseja estudar na formação. Para rever o modelo de formação atual é preciso que se considere os professores como protagonistas na formação continuada.

Articulando a gestão do tempo na formação com a valorização da experiência se tem mais uma continuidade das formações do passado, pois o empoderamento dos professores na escolha do tempo para estudar e para trocar experiências não foi respeitado, caracterizando a falta de autonomia do professor sobre o próprio processo formativo. Na análise dos dados se percebe que a troca de experiências foi um dos elementos citados pelos professores como favorável ao seu desenvolvimento profissional, aspecto que pode contribuir na direção da construção da identidade docente, do momento em que o professor descobre a si, ao outro e compartilha os constantes desafios do trabalho educativo. Esses momentos envolviam aspectos cognitivos, emocionais e experienciais e, como consequência, influenciavam nas aprendizagens dos professores, ou seja, colaboravam para a constituição do seu desenvolvimento profissional.

Desse modo, a formação do PNAIC contribuiu para o desenvolvimento profissional porque oportunizou, embora precariamente, nas palavras de Marcelo (2009), com o processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo dentro de um contexto, ou melhor, contribuiu para o desenvolvimento da identidade desses professores alfabetizadores.

Essa formação contribuiu para a construção de saberes diretamente ligados ao processo de alfabetização, como o planejamento direcionado para alfabetizar, a compreensão das necessidades e dificuldades que os alunos

precisam ultrapassar para alfabetizar, além, é claro, da incorporação de atividades ao cotidiano escolar, como os jogos, a leitura deleite, contação de histórias etc. Também é preciso pontuar que essa formação, no sentido das contribuições acima apontadas, propiciou a construção de saberes pertinentes à prática pedagógica do professor alfabetizador. Marcelo (2009, p. 110) afirma que “os conhecimento tem data de validade” e, desta forma, é evidente que os professores, principalmente, os mais experientes, os que estão bem próximos da aposentadoria, tiveram uma formação inicial pautada em outros conhecimentos sobre a alfabetização.

Assim, se articularmos esse fato com a argumentação de Marcelo (2009, p. 110), de que “ingressamos numa sociedade que exige dos profissionais uma permanente atividade de formação e aprendizagem”, então chegaremos à conclusão de que os professores necessitavam repensar/refletir sobre seus conhecimentos acerca da alfabetização e letramento, para além da ideia de existirem falhas na formação inicial. É preciso alertar que este estudo constata que é, sim, necessária a discussão dos professores sobre temas relevantes para o seu trabalho docente, e pontua que as experiências dos professores devem ser valorizadas no contexto dessa discussão. Enfim, considerando-se que os saberes da experiência devem ser valorizados, então evidenciamos que a formação do PNAIC possibilitou o estudo aprofundado sobre o trabalho pedagógico do alfabetizador e valorizou a troca de experiências.

E, por fim, pontuamos que há elementos importantes de colaboração da formação do PNAIC para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores do município de Major Izidoro – AL.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos achados e dos argumentos expostos neste estudo, que buscou investigar as concepções de formação continuada no contexto do PNAIC, identificando quais as suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores de Major Izidoro - AL, algumas considerações finais serão feitas com a finalidade de responder a esse objetivo. Além disso, apontaremos algumas questões que possam contribuir com novos estudos e olhares sobre as políticas de formação continuada voltadas para a prática pedagógica alfabetizadora.

Ao retomar a análise dos dados construídos durante este estudo, é possível destacar que os professores alfabetizadores do município de Major Izidoro – AL, incorporaram atividades pedagógicas orientadas pela formação do PNAIC ao seu fazer pedagógico.

Não há como negar que essa formação trouxe uma contribuição para ampliar os saberes docentes relacionadas ao seu fazer pedagógico, pois os dados mostram que a formação ampliou os saberes disciplinares e curriculares. Constatamos que essa formação possibilitou que os professores realizassem mudanças na prática, planejando com foco nas aprendizagens para cada ano e nas necessidades de aprendizagem dos alunos. Na prática da sala de aula incorporaram atividades didáticas pedagógicas, como leitura deleite e jogos. Em vista das questões mencionadas pelos professores, consideramos que, após a formação do PNAIC, houve mudanças na rotina das turmas de alfabetização.

Considerando-se os estudos de Marcelo (2009), que elenca que todas as atividades que provocam mudanças na prática pedagógica e, em consequência, na aprendizagem dos alunos, é desenvolvimento profissional, então a formação em questão trouxe contribuições para o desenvolvimento do professor. No entanto, cabe ressaltar que não temos estudos acerca da melhoria do desempenho dos alunos no ciclo de alfabetização, mas melhorias no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do 4º ano/5ª série do Ensino Fundamental do município de Major Izidoro, após o ano de 2013, podem ter relação com a formação do PNAIC (BRASIL, 2019).

As práticas didático-pedagógicas diferenciadas e, principalmente, o planejamento, foram citados pelos professores como dois aspectos da sua prática que passaram por modificações e romperam algumas crenças em relação à alfabetização das crianças das turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Quando questionados sobre as atividades orientadas pela formação que mais contribuíram para alfabetizar as crianças das turmas que atuavam, os professores citaram, por exemplo, os jogos, as sequências didáticas e as atividades de leitura como aquelas que colaboram efetivamente para alfabetizar.

Em relação aos momentos da formação, constituídos de leituras e discussões sobre as teorias, os achados deste estudo revelam professores ressentidos, que demonstram angústia ao pontuar o tempo como empecilho para o seu desenvolvimento profissional. Externaram, em suas falas, que ler e discutir em tão pouco tempo não permitia aprofundamento em questões que, reconhecem, são tão importantes para eles. Denunciam a quantidade de leitura e o pouco tempo para troca de ideias com seus pares, revelando, assim, uma característica pertencente à formação do professor brasileiro, o aligeiramento, que não respeita a autonomia do professor, não deixa tomar decisões, nem mesmo relacionadas ao tempo das atividades no contexto da formação.

Outro aspecto importante que surgiu da análise referente à proposta do PNAIC é que os professores revelam o quanto a infraestrutura organizacional, o apoio pedagógico e a participação de gestores na formação são fatores preponderantes para a qualidade da formação. Pontuamos que apoio logístico e recursos financeiros influenciaram negativamente sobre a participação dos professores na formação do PNAIC, desvelando que não é de formação que o professor não gosta, mas sim das condições dadas a ele para continuar a desenvolver-se na profissão.

Observa-se, a partir das informações dadas pelos professores, a influência da formação do PNAIC, revelando a incorporação de inúmeras atividades no fazer pedagógico e, principalmente, a tomada de consciência sobre o planejamento, visto que os professores demonstraram preocupação em planejar atendendo às necessidades e dificuldades das crianças no processo de

alfabetização. Porém, a análise dos dados aponta que os professores valorizam as trocas de experiências entre eles na formação, apesar de a formação propor timidamente a socialização de experiências, e tendo em vista o fator tempo como empecilho, como já destacado anteriormente.

O estudo também aponta para a necessidade de empoderamento do professor em relação à tomada de decisão sobre sua própria formação, determinando o que e como querem continuar a sua formação. Isso indica, como tem sido discutido pelos especialistas, que é urgente tornar a escola o *locus* principal da formação continuada do professor e, nesse espectro, ampliar a participação de outros sujeitos escolares, ligados à coordenação pedagógica e à gestão, nesse processo cotidiano de reflexão sobre as práticas pedagógicas.

No caminho percorrido ao longo deste estudo, alguns elementos surgiram e estes podem ser objetos de futuras pesquisas: o PMALFA (Programa Mais Alfabetização), que iniciou a partir de 2018 como formação para professores das turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, as condições de trabalho do professor na escola como elemento que não contribuem para o seu desenvolvimento, bem como a necessidade urgente de valorizar as experiências (as trocas entre os professores) como fatores que contribuí para a identidade profissional e para a melhoria da qualidade do ensino.

Apontamos também para estudos sobre a participação dos gestores escolares na formação continuada do professor como elemento fundamental, para se ter unidade entre as orientações na formação e as orientações da escola. Orientamos também um estudo para análise aprofundada dos reais efeitos causados pela má estrutura organizacional da formação e o atual alargamento das funções dos professores, como também estudos sobre a autonomia/protagonismo do professor em seu processo formativo. E, por fim, situamos a escola como espaço de formação, construção de saberes dos professores, e apontamos a necessidade de olhar com acuidade para as condições dadas ao professor alfabetizador continuar a desenvolver-se na profissão.

Diante dos objetivos da formação e das respostas dos professores ao instrumento questionário, percebe-se que a formação do PNAIC alcançou alguns objetivos para os quais fora pensada, planejada e implantada, pois são comuns respostas, como: “refletir sobre o trabalho pedagógico”, “contribuir para melhorar o planejamento” e “compreender a avaliação no ciclo de alfabetização”. Para os professores participantes da formação, o PNAIC continua a formação deles a partir de três eixos: prática pedagógica, planejamento e avaliação. Porém, a formação não alcançou o que Imbernón (2009) defende, ao afirmar que a formação permanente deveria ocorrer nos centros e territórios do professor, onde eles seriam os responsáveis por refletir sua prática docente, com a incumbência de se autoavaliar.

7 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. *In: VEIGA, Ilma Passos (org.). Caminhos da profissionalização do magistério.* Campinas: Papirus, 1998.

ALMEIDA, Ediana Rodrigues de S. A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula. 2003, [120] f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2003. *In: ARAÚJO, Clarissa Martins e SILVA, Everson Melquíades da.* Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. **Revista Educação.** Porto Alegre: v. 32, n. 3, p. 326-330, set./dez. 2009.

ANDRÉ, Marli. **Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil:** algumas questões. Rio de Janeiro: v. 3, n. 86, p. 213-230, jan/mar. 2014.

ARAÚJO, Clarissa Martins; SILVA, Everson Melquíades da. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. **Revista Educação.** Porto Alegre: v. 32, n3, p. 326-330, set./dez. 2009.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil:** próximos passos - sumário executivo. 2010. Disponível em: <http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/estudos-e-pesquisas/achieving-world-class-education-in-brazil-the-next-agenda>. Acesso em: 01 dez. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2000.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (org.). **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Associação Brasileira de Normas Técnicas,** 2018.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Escola.** Brasília: MEC, FNDE, 2007.

BRASIL, **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola:** Aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília-DF: 1996.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica e Diretoria de apoio e gestão educacional Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação do Professor Alfabetizador, caderno de apresentação**. Brasília: MEC/SEB, estação gráfica, 2012.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica e Diretoria de apoio e gestão educacional Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Ludicidade na sala de aula**, unidade 4, ano 1. Brasília: MEC/SEB, estação gráfica, 2012.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica e Diretoria de apoio e gestão educacional Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A criança no ciclo de alfabetização**, unidade 2. Brasília: MEC/SEB, estação gráfica, 2012.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica e Diretoria de apoio e gestão educacional Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na alfabetização: concepções e princípios**, unidade 1, ano 1. Brasília: MEC/SEB, estação gráfica, 2012.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica e Diretoria de apoio e gestão educacional Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A Aprendizagem da Escrita Alfabética**, unidade 3, ano 1. Brasília: MEC/SEB, estação gráfica, 2012.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica e Diretoria de apoio e gestão educacional do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Brasília: MEC/SEB, 2012. **Documento base**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 mar. 2018.

BRASIL. **Resultados do Ideb do 4º ano/5ª série do Ensino Fundamental do município de Major Izidoro-AL**. Brasília: MEC: INEP, 2019.

BRASIL. **Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: Diário oficial de 12/08/1971. 1971.

BRASIL. **Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012**. Brasília. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/>. Acesso em: 06 mar. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15/05/2006**. Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Graduação Pedagogia – licenciatura. Brasília: 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/>. Acesso em: 17 nov. 2018.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial [da] União. Brasília, DF: 7 fev. 2006.

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

BRASIL. **Decreto lei do Ensino Geral de 15 de outubro de 1890.** Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1831. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1873. Disponível em: Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/>. Acesso em: 2 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto-lei n. 53, de 18 de novembro de 1966.** Diário Oficial da União - Seção 1 - 21/11/1966, p. 13.416. Coleção de Leis do Brasil - 1966, p. 99, v. 7. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/>. Acesso em: 4 jun. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de dezembro de 1996, p. 28.442. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/>. Acesso em: 04 jul. 2018.

BRASIL. **Lei n. 11.494, de 20 de Junho de 2007.** Dispõe sobre a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB). Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. **Decreto n. 6.019, 10 de agosto de 1993.** Diário Oficial da União - Seção 1 - 4/1/1974, p. 73. Coleção de Leis do Brasil - 1966, p. 99, v. 7. Brasília: 1993.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério de Educação. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE.** Brasília: Ministério de Educação. 2014.

BRASIL. **Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contagem Populacional, 1900.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil.** Contagem Populacional, 1900.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar**, 2001. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CANDAU, Vera Maria.; LELIS, Isabel. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 10. ed., p. 56-72. Petrópolis: Vozes. 1999.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma Nova Didática**, 10. ed. Petrópolis: Vozes. 2000.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais *In*: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdusFscar, 1996.

CARDOSO, Ana Márcia; SILVA, Maria Wilma. **Alfabetização: discussões teórica-metodológicas**. Maceió: Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, 2012.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**, São Paulo: Brasiliense, 33. ed. 1991.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**, São Paulo: Brasiliense, 1. ed. 1980.

COUTINHO, Vanja Maria Dominiles. Um enfoque histórico da formação do professor alfabetizador: do mestre-escola ao alfabetizador. **Revista pesquisa em foco: Educação e Filosofia**, v. 5, n. 5, Março, 2012.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 33, n. 3, p. 531-541, set/dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes e VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSK, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas 1985.

FÓRUM SOCIAL MUNDIAL. **Um outro mundo é possível**. Programa Oficial. Porto Alegre, 25 jan. 2001.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Santa Maria: Educação, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007.

FREITAG, Barbara. **A teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 5. ed., 1994.

FREITAS, Alexandre Simão *et al.* **Formação Continuada de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada**. São Paulo: Campinas, v. 28, n. 100. Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>. Acesso em: 04 mar. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial**. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, julho. 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. **Estudos quantitativos em educação**. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. **Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última Década**. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan/abr. 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e dilemas**. **Educação Sociedade**. Campinas-São Paulo: Out/Dez, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, Arilda. **Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades**, Revista Administração de Empresas, V. 2, mar./abr. São Paulo, 1995. *In* OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**, 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

- HERNANDES, Paulo Romoaldo. **A Universidade Aberta do Brasil e a Democratização do Ensino Superior Público**. Rio de Janeiro: Apr/Jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362017005001104&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 5 fev. 2018.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente Profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 3. ed. 2002.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do professorado: novas tendências**. Trad. de Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.
- KLEIMAN, Angêla. **Os Significados do Letramento**. São Paulo: Mercado das letras, 1995.
- KLEIMAN, Angêla. **Os Significados do Letramento**. São Paulo: Mercado das letras, 2005.
- LABEGALINI, Andreia Cristina Fregati Baraldi. **A Formação de Professores nos Institutos de Educação do Estado de São Paulo (1933-1975)**. São Paulo: Arte e Ciência, 2009.
- LASWELL, Harold. **Dwight. Politics: Who Gets What, When, How**. Cleveland: Meridian Books, 1936.
- LEAL, Telma Ferraz e MORAIS, Artur Gomes. O aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. *In*: LEAL, Telma Ferraz.; ALBUQUERQUE, Eliane Borges C.; MORAIS, Artur Gomes. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LORTIE, D. School Teachers: A Sociologia Study. Chicago: University of Chicago Press, 1975. *In*: MARCELO, Carlos. **A Identidade Docente: constantes desafios**, Belo Horizonte, v. 1, n. 01, p. 109-131, ago/dez, 2009.
- LUNA, Sérgio V. O falso conflito entre tendências metodológicas. *In*: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação. n. 8, jan-abr 2009. Disponível em: http://www.Fpe.porto.ucp.pt/sites/default/files/FEP/SAME/docs/Carlosmarcelo_Desenv_Profissional.Pdf. Acesso em: 20 out. 2018.
- MARCELO, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editoras, LDA, 1999.
- MARCELO, Carlos. **A Identidade Docente: constantes desafios**. Belo Horizonte: v. 1, n. 1, p. 109-131, ago/dez, 2009.
- MARTINS, Maria Artemis Ribeiro. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): a educação como legitimação e dominação social**. 2016. [190] f.

Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará – Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/16426>. Acesso em: 05 set. 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. **O legado do século XX para a formação de professores**. São Paulo: Unesp, Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-02.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2018.

MARX, Karl; ENGELELS, Friedich. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1338009>. Acesso em: 5 set. 2017.

MONTEIRO, Sara Mourão *et al.* **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade, Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes *et al.* A Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética pelas Crianças: Que caminhos percorrem? Como podemos auxiliá-las em suas trajetórias de aprendizagem? *In*: BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica e Diretoria de apoio e gestão educacional Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a Consolidação do Processo de Alfabetização de Escolas do Campo**. Brasília: MEC/SEB, estação gráfica, 2012.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. Um Balanço Crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. **Cad. Cedes**. Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a02v33n89.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2018.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em 27/04/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 20 dez. 2017.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. Brasília: v. 89, n. 223, p. 467-476, Set/Dez, 2008.

OLIVEIRA, Adelayde Rodrigues Alcântara de. **As ações atuais do coordenador pedagógico no Instituto Federal de Alagoas: função de formação continuada docente?** 2018. [166] f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**, 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**. Brasília: v. 2, n 2-3, p. 29-39, jan/dez, 2008. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/122>. Acesso em: 18 out. 20018.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. **Professores são importantes**. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

PLACCO, Vera Maria Niro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. *In*: PLACCO, Vera Maria Niro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Ed. Loyola, 2015.

PLACCO, Vera Maria Niro de S.; SILVA, Sylvia Helena Souza. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. *In*: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira *et al.* (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. **Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Forense, 1978.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Repensando a Prática Pedagógica na Alfabetização**. Isto se Aprende com o Ciclo Básico; Projeto Ipê curso II, Secretaria do Estado da Educação - coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas, p. 44-55, São Paulo, 1986.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e Letramento**, São Paulo: Melhoramentos, 2005.

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**, Universidade de Santa Maria, 2005. Disponível

em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>. Acesso em: 05 set. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, Jan/Abr 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2018.

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

SCHEIBE, Leda; VALE, Ione Ribeiro. **A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina**: dos normalistas aos diplomados no ensino superior, 2007. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-16.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2018.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. Dispositivos Metodológicos para a formação continuada de professores: Uma abordagem crítico-reflexiva. In: FREITAS, Alexandre Simão *et al.* **Formação Continuada de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema e três Gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de. A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **X ANPES Sul**. Florianópolis, Out 2014.

SOUZA, Celina. **Sociologias, Introdução Políticas Públicas**: uma revisão da literatura. Porto Alegre: jul/dez, ano 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

TANURI, Maria Leonor. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, Mai/Jun/Jul, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 17 mai. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. São Paulo: Vozes, 2014.

ANEXOS

Caro(a) professor(a) alfabetizador (a)

Sou mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e estou realizando este questionário como instrumento para o trabalho “A formação continuada de professores alfabetizadores no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC” para analisar quais contribuições dessa formação para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores. Para tanto, está sendo feito um levantamento das contribuições da formação do PNAIC e você, professor participante dessa formação, pode fornecer importantes informações, estando resguardada a sua identidade e o sigilo das informações, conforme já exposto no TCLE. Sua contribuição é primordial para o levantamento de dados desse trabalho.

Antes de proceder à resposta do questionário, você precisa preencher o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, um documento que constituirá a sua autorização para a nossa utilização dos dados e que lhe resguarda sua privacidade.

Agradecemos a sua participação e colaboração!

Deniele Miranda Alves Ribeiro
Mestranda em Educação CEDU/ UFAL
Orientadora: Profa. Dra. Suzana Maria Barrios Luis

QUESTIONÁRIO SOBRE O PNAIC–FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

[A1] Aspectos Gerais

1-Você gostaria de participar de uma futura entrevista? Sim Não

2- Se sim, qual o melhor dia da semana para participar da entrevista?

2ª 3ª 4ª 5ª 6ª Sáb. Dom.

3- Se sim, qual a melhor hora do dia para participar da entrevista? ___hora:
___minutos

4- Se sim, seria mais cômodo que essa entrevista ocorresse:

1- De forma presencial 2- Online (via Skype, whatsapp, etc.)

DADOS FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

1-Nome completo: _____

2-Informe o ano que você ingressou na formação continuada do PNAIC:

2013 2014 2015 2016

03- Informe há quanto tempo você está na formação:

01 ano 02 anos 03 anos 04 anos 05 anos

04- Há quanto tempo atua na docência?

Menos de 5 anos Entre 5 e 10 anos Mais de 10 anos
 Entre 11 e 15 anos Entre 15 e 20 anos Mais de 20 anos

05- Há quanto tempo atua na alfabetização (no 1º, 2º e 3º ano)?

5 anos Entre 5 e 10 anos Mais de 10 anos

[B] Experiência de Formação no PNAIC

Nas próximas questões, você deve atribuir uma nota de 0 (zero) a 10 (dez) a essa qualidade, sendo 0 (zero) a pior nota e 10 (dez) a melhor nota.

pior nota: você considera que o item analisando não considera nenhuma das condições teóricas que durante sua formação lhe foram ensinadas.

melhor nota: você considera que o item analisando considera todas as condições teóricas que durante sua formação lhe foram ensinadas.

Para cada questão devem ser informados os qualificadores (valores linguísticos) e uma questão quantificadora (valor discreto)

Valores linguísticos	Valor discreto
A qualidade do curso pode ser considerada: Ótima, Boa, Regular, Ruim, Péssima	Atribua uma nota de acordo com a escala intervalar de 0 a 10 para o item analisando

06 - Qual a avaliação qualitativa que você faz da formação continuada do PNAIC para sua prática pedagógica nas sua(s) turma(s) de alfabetização?

Atribua uma nota de 0 (zero) a 10 (dez) a essa qualidade, sendo 0 (zero) a pior nota e 10 (dez) a melhor nota.

ID	Pé	Ru	Re	Bo	Ót	Nota atribuída(0 a 10)
A qualidade , com relação ao atendimento às necessidades da prática pedagógica de letramento e alfabetização, pode ser considerada:						
A qualidade , com relação à atualização e aprofundamento teórico dos conteúdos/temas tratados na formação, são compatíveis com discussões atuais sobre alfabetização e letramento, pode ser considerada:						
A qualidade , com relação aos materiais didáticos utilizados na formação continuada do PNAIC, pode ser considerada:						
A qualidade , com relação à formação de um professor reflexivo, pode ser considerada:						
A qualidade , com relação ao nível de formação continuada do PNAIC e a atuação do orientador(a) de estudos que ministram a formação, pode ser considerada:						
A qualidade , com relação à formação, ela oferece referências que permite ao professor autonomamente aprofundar os conteúdos/temas trabalhados na formação, pode ser considerada:						
A qualidade , com relação ao tempo destinado a formação continuada do PNAIC, pode ser considerado:						
A qualidade , com relação à teoria e prática da formação do PNAIC, sempre articulando os pressupostos teóricos à prática pedagógica da alfabetização, pode ser considerada:						

07- Avalie o grau de importância da formação continuada do PNAIC para a sua prática pedagógica como alfabetizador(a):

ID	Pé	Ru	Re	Bo	Óti	Nota atribuída(0 a 10)
Aprofundamento teórico						

Capacidade de lidar/resolver dificuldades de aprendizagem das crianças em processo de alfabetização.						
Capacidade de criar situações significativas de aprendizagem para as crianças em processo de alfabetização.						
Ser autônomo e tomar decisões acerca da prática pedagógica, tendo em vista a alfabetização das crianças						
Contribuiu para planejar, tendo clareza sobre o que e como ensinar no ciclo de alfabetização						
Esclareceu sobre quais as habilidades/competências que as crianças devem ter ao final de cada ano do ciclo de alfabetização.						
Valorizou a sua realidade escolar e as suas experiências como alfabetizador(a)						
Possibilitou a ampliação da sua visão acerca dos problemas de alfabetização das crianças brasileiras.						

08- Considerando os aspectos avaliados na questão 07 acima, elenque, segunda a ordem de importância (de 01 a 08), aqueles que considera mais significativos para o seu desenvolvimento profissional. Você pode escolher outros dois aspectos. Nesse caso, considere 08 características, portanto a classificação de 01 a 10:

ID	Ordem de importância
Aprofundamento teórico	
Capacidade de lidar/resolver dificuldades de aprendizagem das crianças em processo de alfabetização;	
Capacidade de criar situações significativas de aprendizagem das crianças em processo de alfabetização.	
Ser autônomo e tomar decisões acerca da prática pedagógica, tendo em vista a alfabetização das crianças	
Contribuiu para planejar, tendo clareza sobre o que e como ensinar no ciclo de alfabetização	
Esclareceu sobre quais as habilidades/competências que as crianças devem ter ao final de cada ano do ciclo de alfabetização.	
Valorização de sua realidade escolar e de suas experiências como alfabetizador(a).	
Possibilitou a ampliação da sua visão acerca dos problemas de alfabetização de crianças brasileiras.	
Outro:	
Outro:	

--	--

09 - Cite até 05 (cinco) objetivos que, na sua visão caracterizam a formação continuada do PNAIC, do ano de 2013a2016:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

10- Cite até 05 (dez) atividades de alfabetização, em ordem de importância, que você passou a desenvolver frequentemente com as crianças, após a formação continuada do PNAIC ?

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

11- Cite até 05 (dez) atividades, em ordem de importância, que o orientador de estudos desenvolve em conjuntos com os professores alfabetizadores na formação continuada do PNAIC (considerar todos os anos que você participou):

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

12- Considerando a formação continuada do PNAIC, cite 05 experiências que você considera que contribui para a alfabetização das turmas que atuou:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____

5 _____

13- Considerando as experiências vivenciadas na formação continuada do PNAIC, cite até 05 aspectos que você considera negativo (que não contribui para a formação dos professores):

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

14- Você considera que a formação continuada do PNAIC trouxe alguma contribuição para o seu desenvolvimento profissional? Caso a resposta seja sim destaque até 05 (cinco) contribuições que o PNAIC trouxe para o seu desenvolvimento profissional?

Sim Não

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

15 - Você considera que há outros fatores que influenciam negativamente sua formação e que, não fossem eles, poderia haver um melhor desenvolvimento de sua prática pedagógica como alfabetizador(a)? Quais? Enumere até 05 (cinco) fatores negativos em ordem de importância:

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: PROCESSOS EDUCATIVOS**

PROJETO DE PESQUISA

**A formação continuada de professores alfabetizadores no contexto
do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

**Sujeito B- Professores alfabetizadores do município de Major
Izidoro/AL – participantes da formação continuada do PNAIC**

1. Conhecendo o entrevistado

- 1.1 Nome:
- 1.2 Idade:
- 1.3 Formação (licenciatura e especialização)
- 1.4 Lugar onde mora:
- 1.5 Tempo de trabalho na Educação:
- 1.6 Experiências na Educação antes de atuar nos três primeiros anos do Ensino Fundamental:
- 1.7 Tempo de trabalho nos três primeiros anos do Ensino Fundamental:
- 1.8 Quantos anos como participante do programa de formação continuada do PNAIC:

2. Contato com experiências em turmas de alfabetização

- 2.1 Antes do PNAIC, você já trabalhava com as turmas de alfabetização (1º ao 3º ano)? Se sim, quais as séries/ano?
- 2.2 Como você percebe sua prática pedagógica com a alfabetização nessa época?
- 2.3 Em que período da vida escolar as crianças devem ser alfabetizadas? Até quando?
- 2.4 O que você compreende por formação continuada?

2.5 Você havia participado de outras formações continuadas para professores alfabetizadores? Se sim, quais as diferenças entre esta e o PNAIC?

2.6 Na sua opinião qual o motivo pelo qual o Governo Federal vem investindo na formação continuada de professores alfabetizadores?

3. O professor alfabetizador e a formação continuada do PNAIC

3.1 Você apontaria o PNAIC como programa que valoriza as suas experiências com alfabetizador(a)? Se sim, comente, dê exemplo de como se dá essa valorização no contexto de formação?

3.2 Quais as concepções de alfabetização e letramento que você construiu por meio da formação do PNAIC?

3.3 A participação na formação continuada trouxe contribuições para a sua prática pedagógica de alfabetizar? Se sim, de que maneira?

3.4 Quais os principais desafios sentidos por você na formação continuada do PNAIC?

3.5 Quais os principais limites e dificuldades que você vivenciou na sua prática pedagógica com intuito de pôr em prática o que construiu na formação do PNAIC?

4. Avaliação do PNAIC

4.1 Se o programa de formação continuada- PNAIC permanecer, o que você acha que deve ser melhorado?

4.2 Como você percebe a atuação do município na política de alfabetização a partir do PNAIC? Você considera que o PNAIC influenciou uma mudança de concepção e prática pedagógica de alfabetizar no município? Se sim, cite algumas mudanças.

4.3 Você considera que os professores participantes do PNAIC, no município, estão conseguindo atuar de acordo com as recomendações do programa?

4.4 Resumindo, que avaliação geral você faz da formação continuada do PNAIC?