

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**ANDRÉA DE PAULA PIRES**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO NACIONAL PELA  
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC – E A PRÁTICA  
DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO MUNICÍPIO DE RIO  
AZUL – PR**

**IRATI – PR**

**2016**

**ANDRÉA DE PAULA PIRES**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO NACIONAL PELA  
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC – E A PRÁTICA  
DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO MUNICÍPIO DE RIO  
AZUL – PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Professora Orientadora: Dra. Marisa Schneckenberg.

**IRATI – PR**

**2016**

Catálogo na Fonte  
Biblioteca da UNICENTRO

P667f PIRES, Andréa de Paula.  
A formação continuada no pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC – e a prática dos professores alfabetizadores no município de Rio Azul - PR / Andréa de Paula Pires. – Irati, PR: [s.n], 2016.  
228 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marisa Schneckenberg. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação.  
Universidade Estadual do Centro-Oeste, PR.

1. Educação – mestrado. 2. Professor alfabetizador. 3. Política Educacional.  
I. Schneckenberg, Marisa. II. UNICENTRO. III. Título.

CDD 372.41



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE



## TERMO DE APROVAÇÃO

ANDRÉA DE PAULA PIRES

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO NACIONAL PELA  
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC – E A PRÁTICA DOS PROFESSORES  
ALFABETIZADORES NO MUNICÍPIO DE RIO AZUL – PR.

Dissertação aprovada em 14/12/2016 como requisito parcial para obtenção do título de  
Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-  
Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca  
Examinadora:

  
Profª. Drª. Marisa Schneckenberg  
(Orientadora/UNICENTRO)

  
Profª. Drª. Maria Silvia Bacila Winkeler  
(UTFPR)

  
Profª. Drª. Aliandra Cristina Mesomo Lira  
(UNICENTRO)

IRATI-PR  
2016

Home Page: <http://www.unicentro.br>

*Dedico este trabalho a todos os professores alfabetizadores deste país, pela forma corajosa como lutam pela alfabetização das crianças brasileiras.*

## AGRADECIMENTOS

“E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas  
E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar”.

(Gonzaguinha)

No processo de elaboração deste estudo tive o prazer de dialogar com “tanta, muita, diferente gente”, que por meio de orientações, inquietações e gentilezas contribuíram muito para a realização desta dissertação. As palavras certamente não darão conta de revelar minha gratidão, mesmo assim, registro esse sentimento a todas essas pessoas.

*À minha orientadora Prof Dr<sup>a</sup> Marisa Schneckenberg* que com coerência, carinho e respeito acolheu-me como sua orientanda. Respeitou meus limites e ajudou-me a superá-los. Valorizou minhas potencialidades e ensinou-me que eu podia mais. Ajudou-me a ser mais, conduzindo-me com maestria, amor e zelo no decorrer desses dois anos. Para o meu enorme prazer, uma parte significativa dos seus olhos críticos está nestas páginas acadêmicas. Muito obrigada!

*À meu filho Giovanni*, amigo e companheiro de todas as horas. Agradeço não somente pela compreensão das minhas ausências durante as aulas e estudos, ou pela aura linda que compartilha comigo e me enche de orgulho, mas principalmente por todo amor compartilhado e tudo o que me faz aprender a cada conversa, e em especial sempre acreditando em mim e fazendo-me acreditar também.

*À minha mãe Iolanda*, maior exemplo que eu poderia ter na vida. Exemplo de ser humano, de mãe, de mulher, de amiga. Você mãe, me ensinou e continua me ensinando tudo sobre respeito, humildade, ética, gratidão, perseverança, fé, gentileza, amizade e sobretudo, amor. Me ensina diariamente o poder do amor sincero e incondicional. Obrigada mãe, por suas orações, por sempre me apoiar incondicionalmente, por embarcar nas minhas ideias, por acreditar nos meus sonhos e me fazer acreditar neles também.

*À toda minha família* pelo apoio, carinho e compreensão das minhas ausências.

*Aos professores do PPGE/UNICENTRO* pelos conhecimentos compartilhados.

*Às professoras membros da Banca de Qualificação e Defesa: Dr<sup>a</sup> Maria Silvia Bacila Winkeler, Dr<sup>a</sup> Aliandra Cristina Mesomo Lira Dr<sup>a</sup> Ana Flávia Hansel e Dr<sup>a</sup> Kelen dos Santos Junges*, pelas valorosas contribuições na banca de avaliação deste trabalho. Foi um prazer tê-las neste momento.

*Aos colegas da turma* do Mestrado em Educação pelos bons momentos vividos.

*À minha amiga Igleci*, pelas palavras de incentivo, pelos gestos de carinho e confiança.

*Às minhas amigas Adriane e Ivani*, pelo incentivo e pela paciência em ouvirem as minhas inquietações.

*À Secretaria Municipal de Educação de Rio Azul/PR* pelo apoio e permissão na realização desta pesquisa no município.

*Aos participantes* desta pesquisa que se dispuseram a participar das entrevistas e por terem se mostrado atenciosos e dispostos em colaborar com este trabalho.

*À Deus* agradeço pela proteção e cuidado, mantendo-se sempre atento, me olhando e me guardando como a “Menina de Seus Olhos”.

*Tenho a impressão de ter sido uma criança brincando à beira-mar, divertindo-me em descobrir uma pedrinha mais lisa ou uma concha mais bonita que as outras, enquanto o imenso oceano da verdade continua misterioso diante de meus olhos. (Isaac Newton)*

## LISTA DE FIGURAS

GRÁFICO 1	Percentual de alunos da 4ª série do ensino fundamental por estágio de construção de competências em Língua Portuguesa Portuguesa – Brasil – 2001 - SAEB.....	78
GRÁFICO 2	Percentual de alunos da 4ª série do ensino fundamental por estágio de construção de competências em Matemática – Brasil – 2001 - SAEB.....	79
GRÁFICO 3	Percentual de alunos da 4ª série do ensino fundamental por estágio de construção de competências em Língua Portuguesa - Brasil - 2003 – SAEB.....	81
GRÁFICO 4	Percentual de alunos da 4ª série do ensino fundamental por estágio de construção de competências em Matemática – Brasil - 2003 - SAEB.....	81

## LISTA DE TABELAS

TABELA 4.1	IDEB Observado – Município de Rio Azul – PR.....	140
TABELA 4.2	Metas Projetadas – Município de Rio Azul – PR.....	140

## LISTA DE ABREVIações

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
COMEP	Comitê de Ética em Pesquisa
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SIMEC	Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SISPACTO	Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICENTRO      Universidade Estadual do Centro-Oeste  
USP              Universidade de São Paulo

PIRES, Andréa de Paula. *A Formação Continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e a prática dos professores alfabetizadores no município de Rio Azul – PR*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2016.

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise da política de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, implantado pelo Governo Federal a partir do ano de 2012. A política investigada destina-se à formação continuada de professores alfabetizadores. O objetivo da pesquisa é analisar a formação continuada do PNAIC na prática dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino do município de Rio Azul – PR, como também, explicitar os temas centrais da pesquisa, as concepções de formação continuada que estão presentes nesta política educacional e ainda investigar em que medida na prática a formação continuada tem oportunizado o aperfeiçoamento docente. Utilizou-se como referencial teórico-metodológico a abordagem do ciclo de políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992), Ball (1990, 1994, 1997, 2001, 2002, 2006, 2008, 2011) contemplando também Mainardes; Marcondes (2009), Mainardes (2006, 2007, 2009), se detendo na análise dos três primeiros contextos: contexto de influência, contexto de produção do texto e contexto de prática. Contou-se ainda com contribuições de autores que fundamentam concepções de: Política Pública: Azevedo (2004, 2011, 2014). Alfabetização: Soares (2003, 2004, 2014); Freire (1983, 2000, 2005), Ferreira (1993, 2002), Mortatti (2000, 2004, 2010); Formação continuada: Nóvoa (1991, 1992, 1995, 2009), Imbernón (2009, 2010, 2011), Tardif (2012, 2013) e Candau (2008). A investigação realizada envolveu as seguintes estratégias de coleta de dados; 1) pesquisa bibliográfica; 2) pesquisa documental; 3) pesquisa empírica realizada no município de Rio Azul – PR com dois orientadores de estudo do PNAIC e nove professores alfabetizadores que participaram da formação continuada desta política nos anos de 2013 e 2014. A análise das vozes dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores participantes desta pesquisa, permitiram inferir que a formação continuada do PNAIC é uma ação inovadora e necessária, mas não suficiente para um impulso efetivo da qualidade da educação. Destarte, defende-se que para a melhoria de tal qualidade, demanda do encaminhamento de outras práticas, que vão além da formação continuada de professores, como: maior valorização do profissional docente, melhores condições de trabalho, garantia de melhorias na infra-estrutura das escolas, estímulo para a elaboração de propostas e políticas educacionais com a participação dos docentes, como também o fortalecimento de políticas educacionais voltadas para a inclusão. Todavia, as políticas de formação continuada de professores precisam estar articuladas a outras políticas, posto que a problemática da aprendizagem e da melhoria da qualidade da educação pública demanda de uma pluralidade de ações e intervenções que vão muito além da formação continuada docente.

**Palavras-chaves:** Política Educacional. Formação Continuada. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

PIRES, Andréa de Paula. *Continuing Education in Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – and the practice of literacy teachers in the city of Rio Azul – PR*. Dissertation (Master in Education) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2016.

## ABSTRACT

This research presents an analysis of the continuing education policy of Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, implemented by the Federal Government since 2012. The investigated policy intends to the continuing education of literacy teachers. The objective of the research is to analyze the continuing formation of PNAIC in practice of the literacy teachers of the municipal school system of Rio Azul – PR, as well as to explain the main topics of the research, the concepts of continuing education that are present in the educational policy and to investigate how improvement in practice the continuing education has provided opportunities to the teachers. It was used as a theoretical-methodological reference the policy cycle approach (Bowe; Ball; Gold,1992), Ball (1990, 1994, 1997, 2001, 2002, 2006, 2008, 2011), also including Mainardes; Marcondes (2009), Mainardes (2006, 2007, 2009), focusing on the analysis of the first three contexts: influence context, text production context and practice context. There were also contributions from authors who base conceptions of: Public Policy: Azevedo (2004, 2011, 2014). Literacy: Soares (2003, 2004, 2014); Freire (1983, 2000, 2005), Ferreiro (1993, 2002), Mortatti (2000, 2004, 2010); Continuing Education: Nóvoa (1991, 1992, 1995, 2009), Imbernón (2009, 2010, 2011), Tardif (2012, 2013) and Candau (2008). The performed research concerned the following data collection strategies; 1) bibliographic research; 2) documentary research; 3) empirical research carried out in the city of Rio Azul - PR with two PNAIC study guides and nine literacy teachers who joined in the continuing education of this policy in the years 2013 and 2014. The view analysis of the study guides and the participating literacy teachers in this work paper allowed to infer that the PNAIC as an innovating and necessary action, but not sufficient for an effective push of the education quality. Therefore, it is argued that for an improvement of quality, it demands a succession of other practices, which go beyond the continuing teacher education, such as: a greater appreciation of the teaching profession, better working conditions, improved school infrastructure, encouragement for development of educational proposals and policies with the participation of teachers, as well as, strengthening educational policies aimed at inclusion. However, continuing teacher education policies need to be articulated with other policies, since the learning and improving problem of the public education quality demands a plurality of actions and interventions that go beyond continuing teacher education.

**Keywords:** Educational Policy. Continuing Education. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

## SUMÁRIO

<b>PARA INICIAR .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I - APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO: A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS .....</b>	<b>28</b>
<b>1.1 A análise de políticas educacionais: considerações necessárias ....</b>	<b>29</b>
<b>1.2 O ciclo de políticas como método de análise da política .....</b>	<b>35</b>
<b>CAPÍTULO II - A CONSTITUIÇÃO DOS DISCURSOS NA PERSPECTIVA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC: ALGUNS FATOS E VOZES INFLUENTES.....</b>	<b>47</b>
<b>2.1 A alfabetização no Brasil à luz das políticas educacionais: alguns delineamentos .....</b>	<b>53</b>
<b>2.1.1 O conceito de Alfabetização.....</b>	<b>59</b>
<b>2.2 Política de formação continuada de professores: influências do âmbito global, internacional e nacional.....</b>	<b>66</b>
<b>2.2.1 Política de Formação Continuada de Professores: Aspectos Conceituais.</b>	<b>95</b>
<b>CAPÍTULO III - A MATERIALIZAÇÃO DO PNAIC: O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO.....</b>	<b>107</b>
<b>3.1 Contextualizando os textos oficiais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.....</b>	<b>108</b>
<b>CAPÍTULO IV - INTERPRETANDO E TRADUZINDO OS TEXTOS NO CONTEXTO DA PRÁTICA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC NA PRÁTICA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DO MUNICÍPIO DE AZUL – PR.....</b>	<b>137</b>
<b>4.1 Aproximação do contexto a ser pesquisado.....</b>	<b>138</b>

<b>4.2 - A política na prática: o que dizem os professores sobre a formação continuada do PNAIC.....</b>	<b>142</b>
4.2.1- A construção e a (re) construção dos conhecimentos e saberes docentes e a importância atribuída à formação continuada de professores: O PNAIC em foco .....	144
4.2.2 – A formação continuada do PNAIC na prática e o aperfeiçoamento do professor alfabetizador: Relatos e vivências docentes.....	157
<b>PARA FINALIZAR.....</b>	<b>190</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>196</b>
<b>APÊNDICE A - Carta de autorização/anuência .....</b>	<b>212</b>
<b>APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).....</b>	<b>213</b>
<b>APÊNDICE C - Roteiro de entrevista-Orientador de estudo do PNAIC..</b>	<b>215</b>
<b>APÊNDICE D - Roteiro de entrevista - Professor alfabetizador/cursista do PNAIC.....</b>	<b>217</b>
<b>APÊNDICE E - Instituições de Ensino do município de Rio Azul – PR..</b>	<b>219</b>
<b>ANEXO A - Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios para a 4ª série do ensino fundamental – Avaliação SAEB 2001.....</b>	<b>221</b>
<b>ANEXO B - Construção de competências e desenvolvimento de habilidades na resolução de problemas em cada um dos estágios para a 4ª série do ensino fundamental – Avaliação SAEB 2001.....</b>	<b>222</b>
<b>ANEXO C - Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios para a 4ª série do ensino fundamental - Avaliação SAEB 2003.....</b>	<b>223</b>
<b>ANEXO D - Construção de competências e desenvolvimento de habilidades na resolução de problemas em cada um dos estágios para a 4ª série do ensino fundamental – Avaliação SAEB 2003.....</b>	<b>224</b>
<b>ANEXO E - Parecer Consubstanciado do CEP.....</b>	<b>225</b>

## PARA INICIAR

*“Não. Não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados”.*

*(Clarice Lispector)*

Este trabalho inicia-se tomando as palavras de Clarice Lispector, de que escrever é difícil, é como quebrar rochas. Apesar de vivenciar essa complexidade na escrita deste estudo, aceitou-se com muita amorosidade e comprometimento o desafio de ir quebrando rochas.

Essa proposta de pesquisa tem suas origens no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - PPGE - da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/PR, na linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Estão compilados nesta dissertação fragmentos das minhas experiências profissionais, acadêmicas e pessoais, que foram constituindo-me no decorrer dos anos enquanto profissional da educação, e, junto a eles, outras tantas porções de vivências, as quais vêm produzindo esses diálogos.

Vivenciar o mestrado e todo seu volume de intenso conhecimento se faz tarefa desafiadora e provocadora, aguçando dessa forma a minha determinação e dedicação neste estudo, nessa procura contínua por um saber que envolve, toca e transforma-me para melhor. E eis que aqui, nesse novo lugar que me coloco a olhar, tenho a chance de deparar-me com tantos outros sujeitos que me ajudaram a melhor compreender a vida, meu aprendizado, minha profissão e a mim mesma.

Redigir esta dissertação de mestrado provoca o pensar do diálogo estabelecido entre a minha trajetória profissional e o tema desta pesquisa, entendendo, assim, a origem das razões motivadoras pelo assunto deste estudo. Sou servidora pública municipal, atuando na Secretaria Municipal de Educação de Rio Azul/PR junto à coordenação de políticas educacionais do âmbito federal e também docente no ensino superior no curso de Licenciatura em Pedagogia em Universidade da Rede Pública do Estado do Paraná. Nos anos de 2012 e 2013

exerci a função de tutora do Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores - Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem do Governo Federal, o que veio a provocar diferentes reflexões acerca desta modalidade de formação docente, da possibilidade de reflexão sobre a prática, como também uma maior aproximação entre formação acadêmica e atuação profissional. Ainda, tendo em vista essa experiência, enquanto docente universitária de curso de licenciatura, constantemente sou surpreendida com relatos e inquietações dos alunos a respeito da política de formação continuada de professores alfabetizadores oferecidas pelos entes federados.

Dessa forma, a prática como formadora de professores levou-me a fazer constantemente indagações sobre os alcances, efeitos e contribuições do processo de formação continuada na prática docente e na melhoria da educação básica pública. É da necessidade, portanto, de buscar entendimentos para essas indagações e contribuir com estudos acadêmicos e profissionais que nasce esta pesquisa, no entendimento que as limitações e os questionamentos fazem parte do processo educativo, uma vez que inquietam os profissionais da educação frente à implantação de políticas educacionais.

Assim, tais questões impulsionaram as diferentes reflexões sobre o processo de formação continuada de professores oferecido pelo Governo Federal, e o mestrado foi, então, o fascinante caminho para a concretização desse desejo, que, a partir de um distanciamento que somente a pesquisa permite, oportunizou desvelar os significados da formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC na prática docente.

Em vista disso, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a formação continuada oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, do Ministério da Educação - MEC aos professores em serviço dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino, a qual se configura como um compromisso assumido no ano de 2012 entre os governos federal, estadual e municipal no que se refere à alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Para o MEC 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. Por tal motivo, estabelecemos o período de 3 anos do ciclo de alfabetização para que a criança compreenda o Sistema Alfabético de Escrita e que seja capaz de ler e escrever com autonomia textos de circulação social. Sem dúvidas, com uma boa intervenção didática, esses objetivos poderão e deverão ser alcançados (BRASIL, 2015, p. 19).

Com o PNAIC, o MEC almeja a construção de uma política que articule a formação à profissionalização do professor, empregando como discurso a realização de uma formação docente que tenha como objetivo a melhoria da qualidade do ensino por meio da alfabetização das crianças, assim como a melhoria das condições de trabalho e progresso funcional do professor.

Diferentes argumentos têm impulsionado a implantação de políticas de formação continuada de professores alfabetizadores, especialmente programas governamentais. Entre tais argumentos, destaca-se o grau de desempenho insatisfatório das crianças dos ciclos de alfabetização que tem sido constatado pelos sistemas nacionais de avaliação e o discurso de que a formação continuada pode colaborar para resolver ou abrandar os entraves em relação ao baixo desempenho das crianças, com vistas à qualidade do ensino.

É importante apontar neste estudo que uma das motivações para a implantação do PNAIC foi justamente o percentual de crianças com desempenho crítico e muito crítico revelados pelas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB de 2001 e 2003<sup>1</sup> que, de certa forma, evidencia que as dificuldades no âmbito da alfabetização ainda não foram sanadas, apesar dos diferentes programas já desenvolvidos.

Nesse contexto, o PNAIC se institui enquanto compromisso formal assumido pelos entes federados, os quais dedicam seus esforços para a melhoria dos índices educacionais e o alcance da melhoria da qualidade do ensino no país. Muitos são os discursos promissores acerca desta política, mas na prática como se dá a adesão ao PNAIC e como se traduz o reconhecimento desta parceria? Há condições de fato para cumprir tal compromisso? Qual o posicionamento dos professores e que compromissos assumem? Na prática, a formação continuada

---

<sup>1</sup>Tais dados serão tratados no Capítulo II.

tem oportunizado o aperfeiçoamento da prática docente? Que concepções de formação continuada e trabalho docente estão presentes nesta política educacional?

No intento de buscar desvelar tais indagações, este estudo tem como objetivo geral analisar a política educacional brasileira de formação continuada oferecida pelo PNAIC na prática dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Rio Azul – PR<sup>2</sup>, buscando, ainda, enquanto objetivos específicos, explicitar os temas centrais desta pesquisa, quais sejam, alfabetização, política educacional, formação continuada e PNAIC; pesquisar os modos de apropriação de conhecimentos e construção de saberes evidenciados pelos docentes em seu percurso profissional, investigar as concepções de formação continuada que estão presentes no PNAIC, como também, analisar como se dá na prática dos professores esta política, e quais as oportunidades de aperfeiçoamento da prática docente.

Dessa forma, esta pesquisa de natureza qualitativa, que envolve discussões sobre a formação continuada do PNAIC, abarca a investigação bibliográfica, documental e empírica. O referencial teórico-metodológico fundamenta-se na abordagem do ciclo de políticas do sociólogo inglês Stephen Ball e seus colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992), que oportuniza uma estrutura conceitual para a análise dos contextos da elaboração, da produção dos textos e da prática da política, objeto de estudo desta pesquisa, ou seja, a análise da inter-relação dos três primeiros contextos da abordagem do ciclo de políticas: o contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática.

Esta pesquisa respalda-se nos aportes de autores que fundamentam as temáticas elencadas, sendo: Abordagem do Ciclo de Políticas além de Bowe; Ball; Gold (1992); Ball (1990, 1994, 1997, 2001, 2002, 2006, 2008, 2011) também contempla Mainardes; Marcondes (2009), Mainardes (2006, 2007, 2009). Política Pública: Azevedo (2004, 2011, 2014); Ball (2006). Alfabetização: Soares (2003, 2004, 2014); Freire (1983, 2000, 2005), Ferreiro (1993, 2002), Mortatti (2000, 2004, 2010); Formação continuada: Nóvoa (1991, 1992, 1995, 2009), Imbernón (2009, 2010, 2011), Tardif (2012, 2013) e Candau (2008).

---

<sup>2</sup>Projeto de Pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa: Parecer Consubstanciado do CEP nº 1.426.712 de 26 de Fevereiro de 2016.

É de fundamental importância destacar que este trabalho não tem a pretensão de explorar todos os aspectos que os estudos dos teóricos apresentam, mas considerá-los como horizonte, buscando reconhecer nos seus escritos, fundamentos e parâmetros investigativos, uma base de sustentação para esta pesquisa.

Posto isto, para apresentar esta investigação, o texto está organizado na sincronia de quatro capítulos. No capítulo I, que está dividido em duas seções, teve-se o objetivo de apresentar algumas considerações acerca do posicionamento epistemológico e metodológico do pesquisador na análise de políticas educacionais, seguido de um desvelar panorâmico do aporte teórico-metodológico, ou seja, a abordagem do ciclo de políticas, enquanto método utilizado para pesquisar e teorizar a política, objeto de pesquisa deste estudo.

A intenção do Capítulo II é buscar compreender as influências na implantação da formação continuada do PNAIC, partindo para a reflexão de alguns fatos e vozes influentes. Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira seção discute-se a alfabetização no Brasil à luz das políticas educacionais, apresentando em linhas gerais questões que se fazem necessárias para uma melhor compreensão da alfabetização na contemporaneidade, a qual revela uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e caminhos peculiares ao longo da história brasileira. Na segunda seção apresentam-se discussões sobre a política de formação continuada de professores e suas influências nos âmbitos global<sup>3</sup>, internacional<sup>4</sup> e nacional, compreendendo da década de 1990 até a atualidade. Ainda nesta seção foram contempladas as contribuições de Nóvoa (1991, 1992, 1995, 2009), Imbernón (2009, 2010, 2011), Tardif (2012, 2013) e Candau (2008), que trazem importantes compreensões e conceitos para a discussão da formação continuada no campo educacional.

Desse modo, a intenção deste capítulo está pautada no contexto de influência, que consiste em identificar os fatos e vozes que atuaram na

---

<sup>3</sup>Entende-se neste estudo como influência do âmbito global as tendências mundiais acerca das políticas de formação de professores, os eventos, acordos e documentos que tiveram o propósito de alcançar acordos globais (todos os países), como por exemplo, a Conferência Mundial de Educação para Todos.

<sup>4</sup> As influências internacionais podem acontecer na forma de acordos e compromissos entre alguns países, financiamento com a necessidade de cumprir com orientações do Banco Financiador. Influências internacionais podem se dar por meio de políticas nacionais pautadas em documentos de organismos internacionais.

implantação da formação continuada do PNAIC. Destaca-se que os aspectos históricos da alfabetização e da formação continuada discutidos à luz das políticas educacionais estão contemplados neste trabalho por acreditar que quando se trabalha com um contexto histórico entende-se o mesmo enquanto fator influxo, o que dessa forma auxilia no entendimento do objeto de pesquisa estudado.

No Capítulo III, o estudo busca entender como se concretiza a política de formação continuada nos textos políticos e documentos relacionados ao PNAIC, considerando que no contexto da produção de texto os textos políticos são elaborados, compreendendo o resultado dos embates e dos acordos firmados para que uma política pública seja desenvolvida, organizando-se por meio de textos e declarações oficiais, comentários formais sobre as políticas, vídeos oficiais, entre outros. Portanto, a investigação do contexto de produção de texto contou com o estudo de documentos e marcos regulatórios referentes ao PNAIC.

O terceiro contexto da abordagem do ciclo de políticas é o contexto da prática, o qual está contemplado no Capítulo IV, que busca compreender na prática as recriações e reinterpretações e os processos de disputas e contradições presentes na formação continuada do PNAIC, envolvendo a pesquisa empírica no município de Rio Azul/PR, tendo como participantes os orientadores de estudo do PNAIC e professores alfabetizadores que participaram da formação continuada desta política nos anos de 2013 e 2014. O contato com os participantes da pesquisa se deu por meio de entrevista semi-estruturada, partindo de 11 questões abertas, as quais foram consideradas primordiais para o atendimento dos objetivos deste estudo.

Finalizando este trabalho estão apresentadas as palavras finais, com indicação dos principais destaques da pesquisa, dos apontamentos para futuras investigações, dos principais desafios da formação continuada de professores alfabetizadores e ainda das limitações deste estudo.

Mediante o exposto, este estudo intenta uma importante reflexão sobre o processo de formação continuada de professores alfabetizadores oferecido pela instância governamental federal, considerando que tal processo formativo encontra-se atualmente no âmago dos debates educacionais e tem sido

considerada pauta principal de discussões das agendas políticas e intelectuais, bem como dos organismos internacionais.

É importante destacar que refletir sobre a política de formação continuada de professores alfabetizadores reclama obrigatoriamente a reflexão a respeito das reformas educacionais, assim como das mudanças sociais, econômicas e políticas que têm se desenrolado nos últimos anos.

A literatura que debate as políticas educacionais evidencia que nas últimas décadas ocorreram diversas discussões a respeito da legislação que normatiza a educação brasileira, e, em consequência, algumas reformas foram implantadas, em resposta aos acordos e compromissos assumidos pelo país nos âmbitos global, internacional e nacional, refletindo assim nos setores econômico, social e político.

Em decorrência disso, no Brasil, da mesma forma como nos demais países da América Latina, a partir da década de 1990 houve forte influência do neoliberalismo<sup>5</sup> no sistema educacional, trazendo para este âmbito os princípios da economia e as regras do mercado. Dessa forma, a política educacional brasileira não pode ser discutida sem considerar esse contexto de luta pela redemocratização e princípios neoliberais para as políticas sociais, visto que a educação está ligada ao processo político-ideológico.

Considera-se fundamental destacar que, conforme Cury (2007), o estudo de políticas públicas não pode estar alheio do entendimento das atribuições impostas pelo Regime Federativo ao Distrito Federal, Estados e Municípios, considerando suas responsabilidades e natureza diferencial em matéria de políticas educacionais.

A Constituição Federal de 1988 definiu pelo chamado Federalismo<sup>6</sup> de cooperação, sob a designação de um regime de colaboração mútua,

---

<sup>5</sup>Este assunto está contemplado no Capítulo II.

<sup>6</sup>Uma federação é a união de membros federados, que formam uma só entidade soberana: o Estado. Ou seja, no caso do Brasil, é o que denominamos de União. No regime federal, só há um Estado Soberano, com unidades subnacionais (Estados). Estas gozam de autonomia, cuja relatividade se dá dentro dos limites jurisdicionais atribuídos e especificados. Daí que tais subunidades não são nem nações independentes nem unidades somente administrativas. Trata-se, pois, de um regime em que os poderes de governo são repartidos entre instâncias governamentais por meio de campos de competência legalmente definidas [...]. (CURY, 2007, p. 114-115)

descentralizada e com atribuições compartilhadas entre os entes federados. Nesse molde, pretende-se o equilíbrio de poderes entre a União e os Estados, Municípios e Distrito Federal, estabelecendo alianças de colaboração na distribuição das várias competências, mediante atividades planejadas e articuladas entre si, com o intuito de fins comuns. É, portanto, por meio deste regime federativo que são implantadas e executadas diferentes políticas públicas no Brasil.

A Constituição pressupõe um sistema de repartição de atribuições e competências legislativas diferenciadas entre os integrantes do sistema federativo, assegurando a autonomia de cada ente federado. Nesse sentido, Cury (2007, p. 121-122) descreve:

A Constituição faz uma escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado, no qual se cruzam os mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Por isso mesmo, a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos. A participação supõe a abertura de novas arenas públicas de deliberação e mesmo de decisão.

Todavia, independente da abertura de novas arenas políticas de deliberação e de decisão, no caso de ser uma União, isso acarreta na existência de um objetivo comum, um sentido geral, com normas definidas para o cumprimento dos fins, inclusive determinando limitações e competências aos entes federados. Vale destacar que, por mais que a União tenha atribuído aos municípios a autonomia, as determinações estabelecidas no âmbito do município não podem contrariar as normas estabelecidas pela União.

Um aspecto importante a ser apontado é considerar a relação federativa no contexto da definição, instituição e execução das políticas públicas no país, fazendo-se necessário o entendimento das ligações de forças que existem na sociedade, e, acima de tudo, entender o cenário em que acontecem as relações entre a atuação pública e as demandas sociais, dado que as políticas públicas podem surgir como o resultado desses desencadeamentos de forças entre o poder público e as representações da sociedade.

No campo educacional, as políticas públicas chegam às instituições escolares materializadas em ações do Estado por meio de legislações, programas, projetos e planos que têm o intuito de incutir no sistema de ensino metas, estratégias, indicadores e objetivos a serem alcançados e realizados pelas instituições escolares, alunos e docentes, ainda que os mesmos não tenham participado do processo de decisão (SILVA; CUNHA, 2014, p.2).

Baseando-se em estudo de Ball (2006), compreende-se que a política pública é uma ação proposital, com intenções a serem alcançadas. Dessa forma, a política pública se organiza em múltiplas vozes que disputam espaços de poder e compreende o que o governo propõe executar e o que, de fato, executa. Uma política pode ser gerada em curto, médio e em longo prazo, considerando que seus efeitos, em diversos casos, só se mostram após o tempo de gestão dessa mesma política.

Os aspectos fundamentais para que uma política pública resulte em sucesso ou fracasso estão ligados diretamente à maneira como o problema a ser resolvido pela política ingressa na agenda dos seus participantes, à forma de apresentação, à escolha de alternativas ou às propostas formuladas para que aconteça a adesão à política. É preciso considerar, ainda, que os princípios formais e informais que regulamentam as instituições sociais que integram a constituição das políticas públicas exercem significativa influência no percurso das mesmas.

Acredita-se que o interesse central da política pública é direcionado na identificação do problema com o intento da intervenção por meio das instituições e nas maneiras encontradas pelo sistema político para debater a questão problemática. No entendimento de Ball (2006), a política é constituída de processos e consequências e, ainda, de texto e discurso que se movimentam num processo contínuo entre lugares, atores e interesses variados. Entende-se dessa maneira que, na política de formação continuada de professores, os textos voltados aos docentes apontam significados e razões, sendo possível ou não a apropriação destes textos pelos mesmos.

O estabelecimento de uma política pública não significa unicamente a exigência dos interesses dos grupos com maior influência. Mesmo que estes

predominem, o Estado opta por agir de maneira a administrar os conflitos e, para isso, são necessárias intervenções no intento de minimizar as pressões dos grupos sociais. Nesse sentido, acredita-se que a política pública busca tencionar uma ação pela qual o Estado tem a intenção de controlar os conflitos entre os distintos grupos, almejando um equilíbrio entre os mesmos e empenhando-se a manter e reproduzir o modelo hegemônico de sociedade.

Nesta perspectiva, Azevedo (2004) destaca que esta busca, emanada pelo Estado, do equilíbrio entre os grupos sociais é um princípio fundamental para compreender o sentido que cada política pública assume na resolução de certo problema. Para a autora, as políticas públicas nascem de uma necessidade, de um problema social ou de uma questão socialmente problematizada.

A autora prossegue destacando que as políticas públicas manifestam não apenas as relações de poder e os conflitos que produzem sua definição, mas também a própria representação que a sociedade faz de si mesma no momento histórico em que essas políticas surgem (AZEVEDO, 2004).

Diante deste ponto de vista, acredita-se que a análise de uma política pública necessita ir além das relações entre Estado e sociedade que orientam sua proposta, mas contar com a articulação de um projeto amplo de sociedade, entendendo, dessa forma, a política pública enquanto resultado da prática social, investigando as especificidades históricas e o sistema de significados que atravessam as relações sociais e definem sua implantação em determinado contexto. Posto isto, a investigação de uma política pública requer necessariamente compreender uma aproximação do diálogo de como as determinações globais e as especificidades locais se relacionam na implantação da mesma.

Desse modo, as orientações externas que são incorporadas às políticas públicas não se dão de forma mecânica e homogênea para todas as sociedades em que são empregadas, uma vez que passam por um processo de re-contextualização com sustentação nas características históricas da sociedade a que se destinam (AZEVEDO, 2004).

No contexto das políticas educacionais, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990, na Tailândia, e da publicação

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, a redução das taxas de analfabetismo, a universalização da educação básica e a formação continuada de professores para atuar na educação básica foram algumas das estratégias e prioridades educacionais elencadas e tomadas como primordiais para a educação brasileira.

Dessa forma, a formação continuada de professores teve notório reconhecimento, excedendo as experiências isoladas, passando a ser assumida enquanto política pública. Tendo isso em vista, a formação continuada passou a ser reconhecida como um direito assegurado de valorização dos profissionais da educação, estando também associada à melhoria da qualidade da educação.

A questão da qualidade na educação básica não é assunto recente, fazendo-se presente na discussão educacional brasileira desde o período em que o debate sobre a educação de massa emergiu na sociedade. Portanto, sabe-se que a questão da qualidade<sup>7</sup> possui diferentes significados que, por sua vez, têm relação com distintas filosofias que regem a sociedade e, desta forma, regem também a ação política (AZEVEDO, 2014).

Segundo Oliveira e Araújo (2005), a garantia da qualidade do ensino no Brasil indica três momentos diferentes, sendo que nas décadas de 1970 e 1980 o indicativo de qualidade foi a ampliação na oferta do ensino; nas décadas de 1980 e 1990 a regularização do fluxo escolar e; nas décadas de 1990 e 2000, a avaliação do sistema educacional. Dessa forma, entende-se que a questão da qualidade da educação, no decorrer da história do país, ajustou-se às exigências educacionais, políticas e sociais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DNCEB (2013, p. 21) destacam que a qualidade da educação,

Significa compreender que a educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam

---

<sup>7</sup>Azevedo (2011) destaca que a qualidade na educação pode ser tratada a partir de dois campos de significações polarizados. “O primeiro pólo compreende o tratamento da questão de uma ótica relacional, que focaliza a má qualidade dos serviços prestados às camadas populares, tendo por referente o modo de atendimento dos grupos privilegiados” (2011, p. 424). [...] “No segundo polo situa-se uma concepção inspirada em pressupostos da orientação neoliberal, justificadora da primazia do mercado na regulação das relações sociais, e, como tal, imbricada com o conceito de qualidade (total) adotado pelas empresas e mercados” (2011, p. 424-425).

conhecimentos e valores. Socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola. Assim, a qualidade social da educação escolar supõe a sua permanência, não só com a redução da evasão, mas também da repetência e da distorção idade/ano/série.

Tal documento considera, ainda, que o avanço da qualidade na educação brasileira depende do comprometimento dos profissionais da educação dos diferentes âmbitos, da competência dos professores e da garantia da autonomia responsável das escolas na formulação do projeto político-pedagógico que abarque princípios consistentes da organização do trabalho (BRASIL/DNCEB, 2013).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2003) pontua que a qualidade da educação envolve a relação entre os recursos humanos e materiais, partindo dos processos ensino aprendizagem, currículos, etc, podendo ser definida mediante os resultados educativos, representados pelo desempenho dos alunos.

Concorda-se com Ball (2006) quando ele aponta que, nos dias de hoje, a compreensão a respeito da qualidade é polarizada na escola e nos seus fins primordiais, sabendo que a educação se constitui em um valor universal e um direito de todos, num entendimento de justiça e inclusão social. Tal polarização se origina das configurações sociais em expressão aos novos padrões de sociabilidade, nesse caso as discussões são estruturadas na concepção de qualidade total<sup>8</sup> das empresas e do mercado, o que caracteriza e privilegia uma educação de resultados.

É importante observar que, quando se trata da qualidade da educação, os olhares tendem a se voltar ao profissional docente, já que se reconhece o relevante ofício do professor na efetivação de uma educação de qualidade, porém esse olhar não se limita a ver o professor como o único responsável, pois existem

---

<sup>8</sup>A qualidade total é uma filosofia de administração dos negócios que foi, inicialmente, organizada e divulgada pelo ideólogo norte-americano Edwards Deming. É também conhecida como modelo japonês de administração dos negócios (HERÉDIA, 1997). A partir do ano de 1940, a concepção da qualidade total foi amplamente difundida em nível mundial por meio das empresas japonesas, sendo incorporada em programas técnicos de produção, controle e gestão na década de 1960. Atualmente é um conceito utilizado em diferentes âmbitos da sociedade, fazendo com que haja, por parte dos educadores, certa atenção à forma como estão se desenvolvendo esses novos paradigmas, uma vez que trouxeram dentro do seu arcabouço teórico novos padrões de produção, consumo, conhecimento, formas culturais e práticas políticas (ALVES, 2012).

outros fatores<sup>9</sup> que influenciam esse processo de qualidade, o que é intensamente marcado pelo contexto em que a educação está inserida.

A população brasileira vem assistindo, nas últimas décadas, o empenho dos governos para implantar políticas públicas que busquem a melhoria da educação do País. Tal melhoria traz destaque à alfabetização, acreditando que por meio dela as crianças possam se apropriar da leitura e da escrita e possam garantir sua interação em diferentes contextos da sociedade.

Acredita-se, dessa forma, que o sujeito necessita, para inserir-se na sociedade, tornar-se um leitor competente, pois o meio social atual, que se apresenta como um espaço de grandes mudanças sejam elas na esfera política, econômica e social, reclama por indivíduos críticos e conscientes interagindo no mundo social, participando e modificando-o quando necessário.

Dessa forma, a vivência numa sociedade tão complexa torna-se um desafio cotidiano para o indivíduo e para a escola, de modo que não cabe mais uma alfabetização restrita ao ensino mecânico da leitura e escrita. Nesse âmbito, busca-se um processo de modificações paradigmáticas na constituição da alfabetização e nas práticas pedagógicas, um processo que cabe a toda comunidade escolar construir e às esferas governamentais, no tocante a articulação e implantação de políticas educacionais, concedendo, dessa forma, à alfabetização um caráter político, humano e de inclusão social<sup>10</sup>.

Nessa direção, a política de formação continuada de professores se encontra entre as políticas educacionais que buscam a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, a inclusão social, delegando a este processo formativo a incumbência de reverter os indicadores de desempenho dos alunos das escolas brasileiras.

---

<sup>9</sup>Dentre tais fatores pode-se destacar a insuficiência de recursos destinados à educação, a precariedade para a realização do ensino, o rebaixamento salarial e a desvalorização social da profissão docente.

<sup>10</sup>É importante destacar que esse processo, se olhado pelo ponto de vista do Construcionismo Social, busca evidenciar a especificidade cultural e histórica dos modos de conhecer o mundo, a primazia dos relacionamentos humanos na produção e validação do conhecimento, a interligação entre conhecimento e ação e a importância de uma postura crítica e reflexiva, levando assim ao entendimento que a aprendizagem é construção, ao invés de transmissão de conhecimento. Conforme Gergen (2007), a proposta educativa construcionista seria relacional, contemplando a relação entre alunos, professores, conhecimento e as agendas da comunidade e da nação.

É indiscutível a importância em oferecer aos professores por meio do processo de formação continuada a oportunidade de desenvolver práticas pedagógicas que conduzam o aluno à apropriação de instrumentos culturais, de saberes, de procedimentos e atitudes que são compreendidas como relevantes à afirmação pessoal e social dos indivíduos na sociedade atual.

Nesse sentido, faz-se necessário que a formação continuada aconteça de forma dinâmica, na qual o professor assuma uma posição ativa em relação ao seu aprendizado, considerando que muitos fatores se fazem presentes neste processo, desde os internos como a reflexão e o comprometimento, até os externos, ligados às escolas, às linhas de estudo e à metodologia, como também ao contexto social, político e histórico onde o professor está inserido.

Acredita-se, dessa forma, que a formação continuada é uma prática de aprendizagem em constante processo de construção de saberes, na qual se adquire o aprimoramento do ensino e da aprendizagem dos alunos, demonstrando assim que o professor é um constante aprendiz.

É relevante considerar que não se pretende neste estudo esgotar as discussões sobre a temática, mas apresentar reflexões sobre a formação continuada do professor no contexto da política educativa do Governo Federal e seu alcance na prática docente, visto sua importância no campo educativo, nos debates educacionais e nas agendas governamentais.

## CAPÍTULO I

### APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO: A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

*[...] “vale mais nunca pensar em procurar a verdade de alguma coisa que fazê-la sem método”.*

*René Descartes*

Sem a pretensão de esgotar as discussões sobre o assunto abordado, este capítulo tem por objetivo apresentar algumas considerações acerca da relevância do posicionamento epistemológico e metodológico do pesquisador na análise de políticas educacionais, seguindo de um desvelar panorâmico do aporte teórico-metodológico da abordagem do ciclo de políticas do inglês Stephen Ball e seus colaboradores: Bowe; Ball; Gold (1992); Ball (1990, 1994, 1997, 2001, 2002, 2006, 2008, 2011); Mainardes; Marcondes (2009), Mainardes (2006, 2007, 2009), enquanto método utilizado para pesquisar e teorizar a política objeto de pesquisa deste estudo.

Destaca-se que elencar a discussão neste capítulo sobre a relevância do posicionamento epistemológico e metodológico do pesquisador na análise de políticas educacionais motivou-se em razão da percepção, por meio das leituras, conhecimentos e discussões realizadas na disciplina de Fundamentos e Métodos da Pesquisa em Educação<sup>11</sup> do curso de Mestrado em Educação, do quanto o campo da análise de políticas educacionais reclama por estudos que busquem referenciais analíticos mais consistentes na análise de políticas educacionais.

Dessa forma, tais considerações vêm ao encontro com as reflexões tecidas pelos teóricos elencados neste trabalho<sup>12</sup>, os quais abordam a necessidade de estudos sobre a importância do posicionamento epistemológico e metodológico do pesquisador na análise de políticas educacionais, para que, dessa forma, este campo conte com pesquisas que visem à análise crítica das políticas, possibilitando assim a ruptura dos modelos lineares e hierárquicos de análises.

---

<sup>11</sup>Docente responsável pela disciplina Dra Michele Fernandes Lima.

<sup>12</sup>Tello e Almeida (2013); Ball (2006), Mainardes (2009); Ball e Mainardes (2011).

## 1.1 A análise de políticas educacionais: considerações necessárias

Desde a década de 1920 a organização da esfera educacional enquanto espaço de produção de conhecimento se estabelece de forma multidisciplinar, encorajada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>13</sup> e, posteriormente, pela criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP<sup>14</sup>. Dessa forma, na última década do século XX se propagaram documentos produzidos pelo Ministério da Educação – MEC, tomando como base a reorganização do sistema da educação. Conseqüentemente, a produção no âmbito educacional se intensificou, caminhando para assuntos que excederam as singularidades educacionais.

Nesse contexto, a busca pela cientificidade trouxe à tona novas perspectivas, questionamentos e novas metodologias com a austeridade científica no âmbito discursivo, ocorrendo, dessa forma, um investimento de estudos, debates e publicações no campo educacional e, especificamente, no campo da pesquisa em políticas educacionais.

Considera-se que o campo da pesquisa em políticas educacionais é relativamente recente, assim como apontam Tello e Almeida (2013, p.144):

A partir do levantamento que tem sido realizado por Stremel (2012) pôde-se constatar que a institucionalização desse campo iniciou-se a partir da década de 1960, por meio da utilização do termo “política educacional” ou “políticas educacionais” em títulos de teses e dissertações, livros, artigos e publicações oficiais.

Dessa forma, foi a partir da década de 1960 que o campo das políticas educacionais ganhou legitimidade e autonomia por meio de processos de institucionalização, estruturando-se enquanto campo por intermédio das associações profissionais, contando com reuniões científicas e técnicas, periódicos e revistas.

---

<sup>13</sup>Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2006), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova tinha a intenção na reformulação da política educacional com base pedagógica renovada.

<sup>14</sup>O Inep foi criado, por Lei, no dia 13 de janeiro de 1937, sendo chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. No ano seguinte, o órgão iniciou seus trabalhos de fato, com a publicação do Decreto-Lei nº 580, regulamentando a organização e a estrutura da instituição e modificando sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Foi nomeado para o cargo de diretor-geral do órgão o professor Lourenço Filho (INEP, 2011).

Em um levantamento realizado por meio da análise de artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos a partir do ano de 1944, pode-se constatar que, a partir deste período, até o início da década de 1970, os estudos pertencentes ao campo que hoje é denominado políticas educacionais tinham como temáticas de estudo a legislação educacional, planejamento educacional e a situação da educação no Brasil. Na década de 1970, os estudos enfocavam aspectos da reforma de ensino, ensino fundamental e ensino superior. A partir da década de 1980, os artigos passaram a focar a reforma educacional, financiamento da educação, qualidade da educação e legislação educacional (TELLO e ALMEIDA, 2013).

Dessa forma, observa-se que as pesquisas em políticas educacionais na atualidade vêm ganhando notoriedade enquanto um espaço de investigação. E, com o aumento no número de estudos e análises deste campo, cresce a preocupação acerca das questões epistemológica e metodológica para a realização desse trabalho, pois o caminho do conhecimento é vasto e complexo, exige elementos de cientificidade, indo além do entendimento político-ideológico.

O desafio que se coloca para os pesquisadores consiste no esforço em encontrar caminhos teórico-metodológicos que consigam apontar diferentes maneiras para a análise e a leitura das políticas educacionais, buscando, desse modo, contribuições teóricas que afirmem e reafirmem, em diferentes perspectivas, a cientificidade do campo de estudo das pesquisas no contexto das políticas da área da educação.

Considera-se que o campo da análise de políticas é sinuoso, pois se trata de um estudo que abarca a empiria, portanto, analisar e interpretar as políticas educacionais não é uma tarefa fácil, sendo que a primeira questão a ser considerada é a orientação teórico-metodológica que norteia as análises dessa tipologia de pesquisa.

Nesse sentido, a preocupação com a análise de políticas educacionais ganhou destaque nos estudos de diferentes pesquisadores que se ocuparam em apresentar aportes teórico-metodológicos para análises que deem conta de explicar a dinâmica das políticas educacionais.

Ao visitar a literatura podem-se encontrar pesquisas de autores<sup>15</sup> que vêm se debruçando sobre as discussões acerca da organização das políticas educacionais enquanto “campo de estudo”<sup>16</sup>, nas quais se percebe o destaque, mesmo que de maneiras diferentes, na necessidade de se investigar como as pesquisas em políticas educacionais vêm sendo produzidas em termos de análise, metodologia e epistemologia.

Destarte, é visível que a pesquisa em políticas educacionais inquieta-se com as questões epistemológicas e metodológicas, com as formas de compreender a realidade, interessando-se pelos distintos modos de construção do objeto, ou seja, a objetividade e a subjetividade no processo do conhecimento, os princípios de cientificidade nos quais as pesquisas em políticas do setor educacional se fundamentam.

No campo da pesquisa em políticas educacionais, Ball e Mainardes (2011) indicam a insuficiência de estudos que contam com referenciais analíticos consistentes, considerando a dificuldade que pesquisadores desse campo apresentam para se posicionar epistemologicamente.

Nesse horizonte, as dificuldades apresentadas por pesquisadores em posicionar-se de modo epistemológico nas suas investigações são ocasionadas por diferentes elementos, os quais influenciam a qualidade dos estudos produzidos no campo das políticas educacionais, que vão além das consequências de uma formação acadêmica unilateral, considerando, nesse contexto, o produtivismo que é imposto pelas agências de fomento à pesquisa como um dos elementos que impulsionam a substituição da qualidade pela quantidade, impedindo o pesquisador de olhar com maior profundidade seus objetos de estudo.

Indo mais além, considera-se que o curto espaço de tempo designado às pesquisas em cursos de pós-graduação também se constitui como outro elemento que dificulta um amadurecimento epistemológico, analítico e metodológico por parte do pesquisador. Não se pretende com essa afirmação generalizar que nos cursos de pós-graduação não se produzam trabalhos consistentes em termos

---

<sup>15</sup>Tello e Almeida (2013); Ball (2006) Mainardes (2009); Ball e Mainardes (2011) Souza (2003).

<sup>16</sup>Tello e Almeida (2013) definem “campo de estudo” como sendo um espaço teórico com uma intenção teórico-analítica.

epistemológicos, mas que, nesse caso, necessita do pesquisador uma postura e uma disciplina que favoreça maior dedicação para a realização da pesquisa e, assim, possa haver a compreensão de questões complexas em um curto espaço de tempo.

Dessa forma, evidencia-se neste estudo a relevância da compreensão dos elementos epistemológicos e metodológicos nas pesquisas em políticas educacionais, enquanto perspectivas norteadoras para a realização de investigações que abarquem a complexidade em termos analíticos e, conseqüentemente, a clarificação da dinâmica que as políticas educacionais possuem, evitando, desse modo, a realização de pesquisas meramente descritivas.

Nesse sentido, Tello e Almeida (2013) apontam em seus estudos sobre a reflexão dos modos possíveis de abordar a análise do campo das políticas educacionais, evidenciando a importância do enfoque epistemológico na escolha da metodologia. Esse processo os autores preferem chamar de “epistemometodologia”, no qual a metodologia não é vista apenas numa perspectiva instrumental, mas, sim, enquanto uma categoria na qual convergem a apresentação de método e a posição epistemológica do pesquisador. Pensar a metodologia por si só, conforme afirmam Tello e Almeida (2013) é apenas pensá-la como técnicas, que muitas vezes se ensinam de modo errôneo, como epistemologias; e, em outros casos, apenas são compreendidas como algo sem nenhuma sustentação epistemológica.

O posicionar-se epistemologicamente está intimamente ligado com a neutralidade que o investigador possui ou que pretende possuir (TELLO, 2012). Os autores Gewirtz e Cribb (2011) discorrem sob entendimento dos valores<sup>17</sup> dessa neutralidade, apontando que,

[...] os sociólogos não estão envolvidos somente em descrever e explicar. Eles também fazem julgamentos e escolhas ao mesmo tempo valorativos e políticos. Na verdade, julgamentos de valor (ou valorativos) que são feitos a cada estágio do processo de pesquisa – para decidir perguntas a serem feitas, evidências a serem registradas ou coletadas [...] (p.101).

---

<sup>17</sup> Compreendem as crenças, intenções, julgamentos éticos e visões de mundo.

Portanto, os autores enfatizam que, embora acreditem que o pesquisador tenha cautela para que seus valores não modelem a forma como a pesquisa será realizada, bem como a maneira de coletar e analisar os dados, não acreditam que seja possível, enquanto produtor de conhecimento, diferenciar-se do indivíduo interessado no modo como o conhecimento será empregado, pois admitem que os pesquisadores são integrantes do contexto em que estão investigando e o trabalho de pesquisa está inevitavelmente ligado às suas preferências éticas e políticas (GEWIRTZ e CRIBB, 2011).

Evidencia-se que tal afirmação não significa que o pesquisador deva posicionar-se ou que seu posicionamento controle a pesquisa. Mas que o posicionamento epistemológico auxilia para nortear as interpretações (TELLO; ALMEIDA, 2013).

Considera-se que discorrer sobre métodos científicos não é promover fórmulas a serem seguidas pelos pesquisadores, mas, sim, um processo de extensão das capacidades e das necessidades do âmbito investigativo. Frente ao exposto, há que se considerar as contribuições de Lima (2010, p. 131) quando aponta que,

O investigador em educação deve ser um estudioso constante e cauteloso, sabendo que a pesquisa não se faz ou se pensa simplesmente pelo emprego desta ou daquela metodologia ou técnicas específicas, mas através da formação epistemológica do investigador (e esta ao longo de sua vida), que tem um peso substancial no processo da investigação científica.

É importante destacar que, no delineamento desta pesquisa, teve-se a atenção em observar o que Ball (2006) aponta em relação à análise em trabalhos de pesquisas em políticas educacionais. O autor apresenta uma análise crítica dos trabalhos, indicando a relevância de analisar criticamente as políticas educacionais. Tendo isso em vista, procurou-se empreender as considerações do autor quando:

- 1) Destaca a tendência das pesquisas em desconsiderar a análise de políticas para entender melhor a prática; ou teorizar a política separada do contexto da prática, como se a prática e a política não estivessem associadas por contextos relacionais (BALL, 2006);

- 2) Ressalta que estudos enfocados apenas em uma política, ao retirar todas as outras, terminam conferindo às suas análises um lapso de “implementação” da política por parte dos docentes e das escolas. Para Ball (2006, p.20) “[...] quando focamos analiticamente em uma política, esquecemos, convenientemente, que outras políticas estão em circulação e que o estabelecimento de uma pode inibir, contradizer ou influenciar a possibilidade de fixação de outras”;
- 3) Aponta o contraste entre distintas concepções de política: uma dispõe a política como clara, abstrata e fixa, sendo realizada do mesmo modo em todos os lugares; ao contrário, a outra reconhece a política como instável, incompleta e contraditória, atestando que a política é empreendida de maneira diferente devido às histórias, às condições, aos recursos e acordos locais. A abordagem do ciclo de políticas advém dessa segunda concepção (BALL, 2006).
- 4) Desaprova a falta de referências históricas nas pesquisas em política educacional, ao identificar uma disposição em tratar suas análises, a partir de um dado contexto como um “marco zero” da história, desconsiderando perspectivas anteriores. Atesta que “[...] um sentido de continuidades significantes está perdido, escondido no calor e no barulho da reforma” (BALL, 2006, p.21). O tempo também é uma questão discutida no que tange à interpretação das reformas, na qual há uma propensão em se realizar análises imediatas da realidade pesquisada, destacando, dessa forma, que é necessário considerar que as mudanças incorporadas a partir das reformas não são imediatamente visíveis, são processuais, e seus efeitos iniciais não podem ser apreendidos como conclusivos.
- 5) A respeito da questão espacial, o autor reconhece que as pesquisas não se localizam “não possuem um sentido de lugar” (BALL, 2006, p.22), e poucas voltam à atenção para o assunto da “[...] globalização da economia, particularmente dos mercados financeiros, [que] reduz as opções políticas do Estado-Nação” (LINGARD apud BALL, 2006, p. 22).

Como já mencionado neste estudo, no Brasil, o campo das políticas educacionais é relativamente novo, tendo início a partir da década de 1960, e, como consequência, ainda não está consolidado em termos de referenciais

teóricos que ofereçam uma análise crítica deste campo (AZEVEDO; AGUIAR, 2001), contando ainda com a escassez de bibliografias que tratam de referenciais teórico-metodológicos para a análise das políticas educacionais (MAINARDES, 2009). Tal fato é movido principalmente pela pouca interlocução com a vasta bibliografia internacional sobre os referenciais teóricos para a análise de políticas (TELLO e ALMEIDA, 2013).

Dessa forma elegeu-se a “Abordagem do Ciclo de Políticas” para a análise do objeto de estudo desta pesquisa, considerando que, no Brasil, tal abordagem começou a ser empregada nas pesquisas a partir de 2002, sendo um abordagem método relativamente novo, de modo que se acredita que o ciclo de políticas colabora e fornece ferramentas para a análise de políticas em sua complexidade, como sua criação, elaboração de textos e resultados na prática. É sobre a abordagem do ciclo de políticas, enquanto método para a análise da política objeto de pesquisa deste estudo, que tratará a próxima seção.

## **1.2 O ciclo de políticas como método de análise da política**

A abordagem do ciclo de políticas utilizada nesta pesquisa é um método para análise da trajetória de uma política pública, formulada na década de 1990 pelo sociólogo inglês Stephen Ball e seus colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992), também chamada de “caixa de ferramentas” que vem sendo utilizado por pesquisadores de várias instituições universitárias, intervindo de modo positivo à ascensão das pesquisas em políticas educacionais.

As investigações de Stephen Ball têm como eixo central a análise das políticas educacionais, buscando “interrogar, avaliar e analisar políticas em termos de suas contribuições – positivas e negativas – para o fortalecimento da justiça social<sup>18</sup>” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 304).

---

<sup>18</sup>“Suponho que eu iria preferir trabalhar com um conceito de poder, apesar de que a vantagem do conceito de justiça social é de que é um conceito inclusivo, que não é específico à raça, classe, deficiência ou sexualidade; abarca uma concepção ampla de questões de equidade, oportunidade e justiça” [...].“O conceito básico que sustenta tudo é o conceito de poder. Assim, eu vejo a justiça social através da opressão de poder, vejo as políticas de distribuição e reconhecimento em termos de lutas de poder. Ambos lutam pelo controle de bens e pelo controle dos discursos. As políticas são investidas de, ou formadas a partir de ambos os aspectos de disputas, em termos de vantagens sociais e de legitimidade social; o que pode ser considerada uma “boa” política e quais

Antes de adentrar nas especificidades da abordagem do ciclo de políticas, a primeira questão que necessita ser atendida, conforme enfatiza Miranda (2011), é a advertência que Ball (1990) formula sobre as dificuldades teóricas e epistemológicas que as investigações sobre política possuem quando buscam definir conceitualmente o seu significado. Dessa forma, Miranda (2014, p, 107) destaca,

As políticas, diz Ball, são sistemas de valores e significados polissêmicos, evasivos e instáveis que atribuem prioridade de certas ações ou comportamentos. Na prática as políticas são pouco claras, incoerentes, desordenadas, mas também poderosos recursos retóricos, formas de interpretar o mundo e mudar a maneira como pensamos sobre o que nós fazemos. Compreender que a política não são coisas ou produtos são "processos e resultados", "processos em curso, interativos e instáveis" processos socialmente localizados (Ball, 1997; 2002;2008b) (tradução nossa).

Intenta-se neste estudo observar o que Ball (1990) questiona em relação ao campo de análise clássico das pesquisas, por estar dominado por comentários e críticas, em vez de pesquisas, observando que esses “relatos abstratos” tendem a uma visão prescritiva das políticas, tratando-se, dessa forma, de um conjunto linear de procedimentos e práticas que determinam “o que é para fazer”, atribuindo o descumprimento a uma lacuna entre a formulação e a implementação da política e colocando, frequentemente, a culpa dessa falha nas instituições e, particularmente, nos docentes (MIRANDA, 2014).

No que se refere à abordagem do ciclo de políticas, destaca-se que, em entrevista à Mainardes e Marcondes (2009), Ball deixa claro que a abordagem do ciclo de políticas é um método e não se refere à explicação das políticas, mas, sim, um modo de pesquisar e teorizar as políticas, isto é, pensar as políticas e entender como elas são elaboradas, servindo-se de alguns conceitos que divergem dos tradicionais como, por exemplo, o conceito de atuação ou encenação (enactment)<sup>19</sup>. Mainardes (2006, p.48) afirma que,

---

interesses são servidos pela definição do que seja considerado “bom”. (Ball apud Mainardes; Marcondes, 2009, p.308).

<sup>19</sup>Entende-se por *atuação* a efetivação da política na prática e através da prática, com se fosse uma peça de teatro, onde se tem as palavras do texto na prática, mas o real da peça toma vida quando é representada por alguém, partindo para um processo de interpretação e criatividade. Essa prática é perpassada por valores locais e pessoais e composta de muito mais do que a soma

[...] a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.

A abordagem do ciclo de políticas propõe um ciclo contínuo para o estudo e análise de políticas, constituído de início por três contextos: contexto da influência; contexto do texto ou da produção do texto e; contexto da prática. Na continuidade, o ciclo de políticas foi ampliado para mais dois contextos: contexto dos resultados e efeitos e contexto da estratégia política. Esses contextos possuem uma relação recíproca, não possuindo uma perspectiva temporal ou sequencial, como também não são estágios lineares.

Na abordagem do ciclo de políticas,

[...], a simplicidade e a linearidade de outros modelos de análise de políticas são substituídas pela complexidade do ciclo de políticas. A abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro. (MAINARDES, 2007, p. 32).

Dessa forma, para fins do estudo proposto, a análise da política educacional de formação continuada do PNAIC irá deter-se na análise da inter-relação dos três primeiros contextos da abordagem do ciclo de políticas, a saber: o contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática<sup>20</sup>.

Acredita-se que abordagem do ciclo de políticas enquanto referencial teórico-metodológico para a análise da política aqui investigada e para a organização dos dados pesquisados oportuniza a percepção crítica das ações

---

de uma sucessão de políticas, envolvendo a resolução de, ou luta com, requisitos e expectativas contraditórios - acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (BALL apud MAINARDES; MARCONDES, 2009).

<sup>20</sup>Não se desconsidera neste trabalho a importância do contexto de resultados e do contexto de estratégia política, mas esse recorte se deu por dois motivos. Primeiro, embora os contextos não obedeçam a uma temporalidade e estejam inter-relacionados, a política investigada neste estudo é muito recente, sendo implantada em 2012, acreditando dessa forma que mais dados para a análise dos contextos de resultados e de estratégia política serão obtidos com o amadurecimento da política. E, em segundo, como se trata de uma pesquisa de mestrado, julga-se que o tempo disponível seria muito diminuto para a análise de mais dois contextos, porém, nada impede que uma futura pesquisa abarque os contextos finais, integralizando essa investigação.

que envolvem tal política educacional, em particular, as reformas educacionais calhadas nas últimas décadas.

Nesse sentido, Tello (2012) aponta que, enquanto método, a abordagem do ciclo de políticas oportuniza uma visualização da coerência e da consistência epistemológica, pois essa abordagem proporciona um vínculo entre teoria e metodologia, ou seja, uma articulação entre a perspectiva metodológica (ciclo de políticas) e o referencial teórico específico utilizado na pesquisa e a análise de dados. Dessa forma, a abordagem do ciclo de políticas se constitui como uma epistemologia.

Considera-se que a abordagem do ciclo de políticas permitirá uma reflexão<sup>21</sup> acerca dos elementos da política de formação continuada do PNAIC, realizando assim uma análise de como esta política é elaborada, percorrendo sua dinâmica até o momento da sua efetivação na prática dos professores alfabetizadores.

Uma questão que merece ênfase é, no entendimento de Ball (2006), que as políticas não são somente *implementadas*, sendo que, para esse autor, as políticas são elaboradas pelos gestores contando ou não com a participação dos indivíduos e estas são colocadas em prática de diferentes maneiras.

Nesse sentido, admite-se que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes modos, e os atores que são considerados os agentes das instituições escolares que as colocam em prática, não são simples *implementadores*, pois as mesmas são interpretadas e traduzidas para ambientes específicos, partindo de capacidades específicas.

Nessa perspectiva, pode-se entender que, dentro da escola, as políticas são interpretadas e colocadas em prática mediante os fatores institucionais, ou seja, diferentes contextos escolares terão diferentes capacidades, possibilidades

---

<sup>21</sup>Gewirtz (2007) chama a atenção sobre a primordialidade da utilização de reflexividade ética nas investigações sobre políticas, no que diz respeito às suas finalidades e seus prováveis impactos. A autora destaca três principais razões para ser reflexivamente ético, sendo o primeiro em explicitar os valores éticos que se firmam as análises, como segundo princípio a justificativa desses valores éticos sempre que possível e como terceiro elemento, a observação sobre as possíveis consequências da nossa investigação. “[...] explicar e defender julgamentos éticos envolve uma visão mais receptiva a novas ideias e um engajamento generoso com perspectivas de valor. Porém, ao fazer isso, há o perigo de legitimarmos e, entretanto, reforçarmos posições e práticas políticas que entendemos inaceitáveis” (p. 11).

e limites. Esses elementos constituem a materialidade da interpretação, a qual cria diferentes possibilidades de práticas e limites para aplicação da mesma no contexto da prática, dentro das quais os resultados são construídos.

Admite-se que o conceito de implementação é muito expressivo, o qual oportunizará o reconhecimento dos processos de entendimento, tradução e recriação da formação continuada do PNAIC no contexto da prática, compreendendo esse processo não como um entrave da política, mas como oportunidade de harmonizar tais processos e, dessa forma, atender de modo mais plausível às necessidades dos usuários da política.

No contexto de influência, as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos, entrando em embates. Tais embates acontecem de diferentes áreas para o predomínio da influência na definição das mesmas. Há uma relação de diálogo entre o nível global e o local, considerando que a globalização torna este diálogo possível pelo processo de entrada de políticas de um país a outro, as quais são recontextualizadas e reinterpretadas. Nesse processo, ocorre o empréstimo de políticas, a comercialização de idealizações e a influência de órgãos multilaterais.

Mainardes (2009) aponta que o processo de análise do contexto de influência necessita acontecer de forma mais abrangente possível, sendo necessário para a compreensão da rede e das múltiplas agendas que exercem influência na configuração política e histórica. Neste cenário, é possível identificar as intervenções globais de agências multilaterais, redes políticas, comunidades de intelectuais, etc, nas políticas públicas.

Enfatiza-se, assim, que no contexto de influência acontecem grandes embates sediados por arenas públicas de ação (meios de comunicação social), arenas públicas mais formais (comissões, grupos representativos) e as redes políticas e sociais internacionais mediante o movimento de idealizações, empréstimo de políticas e soluções. As representações internacionais exercem influência no processo de definição de políticas nacionais, havendo um movimento de migração de políticas internacionais, as quais são reconsideradas em cada nacionalidade (MAINARDES, 2006).

Assim sendo, a intenção neste estudo pautado no contexto de influência consiste em identificar os discursos preponderantes na implantação da formação continuada do PNAIC. Primeiramente, contempla enquanto esferas influentes aspectos históricos da alfabetização no Brasil à luz das políticas educacionais, acreditando que quando se trabalha com um contexto histórico entende-se o mesmo enquanto fator influente, o que dessa forma auxilia no entendimento do objeto de pesquisa estudado.

Nessa direção, Ball (2008a) assegura que, em relação a tempo e espaço, a análise de uma política deve levar em conta suas mudanças e continuidades, os avanços e retrocessos ou a cessação e conservação dentro das políticas educativas. O autor sustenta ainda que o ato de contextualizar a história das mesmas é uma forma de explicar alguns padrões contemporâneos e o estado atual do sistema educativo.

Acredita-se, dessa forma, que é fundamental que se realize este percurso histórico sobre os processos políticos, por meio dos quais se manifestam os conflitos de interesses dos agentes envolvidos na política pública, evitando, dessa forma, tratá-la, segundo Ball (2006) como um “marco zero” da história.

Prosseguindo com o objetivo de entender fatores que desencadearam a implantação da formação continuada do PNAIC, foram contemplados no nível macro aspectos globais, internacionais e nacionais sobre a formação continuada de professores a partir da década de 1990 até a atualidade, investigando influências e quais instituições e redes estão envolvidas com a política objeto de estudo desta pesquisa.

Desse modo, foram selecionados alguns fatos e vozes influentes, acreditando estarem associadas ao objeto investigado, podendo destacar no âmbito global/internacional: Banco Mundial; Fundo das Nações Unidas para a Infância – *UNICEF*; Conferência Mundial de Educação para Todos; Declaração Mundial de Educação para Todos (1998); Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem; Documento “Educação um tesouro a descobrir” (1998) e; a Declaração de Dakar (2000).

No âmbito nacional estão apresentados enquanto discursos e vozes predominantes o Plano Decenal de Educação para Todos (1993); a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, em face à formação continuada de professores; o Plano Nacional da Educação (2001); algumas ações políticas do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva como o seu programa de governo: Uma Escola do tamanho do Brasil (2002); o documento “Toda Criança Aprendendo” (2003); Política Nacional de Valorização e Formação de Professores, dados das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2001 e 2003; a instituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2004); Plano de Metas Todos pela Educação (2007); Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007); Provinha Brasil (2007); Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (2007); Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (2009, 2016). Contemplando ainda ações do Governo Dilma Rousseff, entre outros.

O segundo contexto da abordagem do ciclo de políticas contempla a *produção do texto* que diz respeito às condições nas quais os textos políticos são elaborados, compreende o resultado dos embates e dos acordos políticos firmados para que uma política pública seja desenvolvida, ou seja, é a materialidade linguística dos discursos que evidenciam as disputas de poder e os interesses dos indivíduos envolvidos no e com o processo de elaboração da política que se pretende colocar em execução. É onde os textos se manifestam em forma de políticas como, por exemplo: os textos oficiais, legais, políticos, os vídeos oficiais, etc.

Esse é o momento em que os textos serão lidos de modo contextualizado, levando em consideração as características locais, as quais envolvem ajustes e acordos, sendo que é no dia-a-dia que os paradoxos se apresentam, sobretudo pelo fato de que as políticas são planejadas sem o conhecimento da realidade dos contextos que as receberão.

Nesse contexto, a política toma forma de texto, o que se declara nos documentos oficiais, compreendido como resultado parcial dos esforços empreendidos em diferentes graus de leitura e interpretação, o que permite uma diversidade de entendimentos devido à heterogeneidade de leitores. É importante mencionar que os textos políticos têm implicações reais, que são materializadas dentro do contexto da prática (MAINARDES, 2006).

A partir deste contexto, buscou-se entender como se concretiza a política de formação continuada nos documentos e marcos regulatórios referentes ao PNAIC, sendo eles: Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, que institui o PNAIC; Formação de Professores no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (2012) ; Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece (2012); Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012, que define categorias para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa; Portaria nº 90 de 06 de fevereiro de 2013 que define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC; Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013 que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no âmbito do PNAIC; Lei nº 12.801 de 24 de abril de 2013 que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do PNAIC; Resolução nº 12 de 08 de maio de 2013 que altera dispositivos da Resolução CD/FNDE nº 4 e Documento Orientador das Ações de Formação de 2014 do PNAIC.

Para a leitura dos textos políticos consideram-se as afirmações de Ball (1994) quando aponta que textos de políticas não estão enclausurados em seus significados, nem sempre estão fixados ou são claros, o que significa que a tentativa de “transportar” os significados de uma arena política à outra está sujeita a diferentes interpretações e contestações.

O contexto da prática é o terceiro contexto que compõe a abordagem do ciclo de políticas, no qual a política é compreendida como uma arena de batalhas e contradições, que envolve diferentes leituras dos textos voltados para a vida prática, ou seja, como a política é vista pela pluralidade de leitores. Dessa forma, a política nesse contexto é compreendida e recriada conforme as concepções de cada ator que dela fará uso de algum modo. Uma política pública até chegar ao seu propósito passa por modificações, pois está sujeita à interpretação de indivíduos diferentes daqueles que se envolveram na elaboração inicial da política.

Considera-se que, nesse contexto, as propostas se constituem e ocupam lugar no processo educativo, tendo em vista que é no âmbito escolar que os textos da política são articulados mediante os valores e as histórias dos

profissionais envolvidos, podendo dessa forma ganhar diferentes significados. Assim, busca-se compreender como os profissionais da escola interpretam os textos, identificando se aconteceram alterações, mudanças e adaptações do texto da política investigada para sua materialização, tendo em vista que essas são algumas das questões primordiais para a análise da política educacional.

Posto isso, buscando compreender na prática as recriações e reinterpretções e os processos de disputas e contradições presentes na formação continuada do PNAIC, este estudo envolveu pesquisa empírica no município de Rio Azul/PR, com orientadores de estudo do PNAIC e com professores alfabetizadores que participaram da formação continuada desta política nos anos de 2013 e 2014.

De acordo com levantamento realizado junto à Secretaria Municipal de Educação de Rio Azul/PR, verificou-se que 24 professores alfabetizadores participaram da formação continuada do PNAIC nos anos de 2013 e 2014, porém, devido o sucinto tempo para a realização desta pesquisa, optou-se em reduzir o número de participantes para a pesquisa empírica, totalizando, assim, 09 professores alfabetizadores, acreditando que com tal redução, seja possível alcançar um trabalho mais consistente e significativo.

Esclarece-se que os critérios adotados para a escolha dos professores participantes da pesquisa foram:

- a) professores com formação em Licenciatura Plena em Pedagogia;
- b) professores com maior tempo de serviço como professor alfabetizador.

Mediante os critérios acima mencionados, contempla-se entre os participantes desta pesquisa professores dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental que atuam em escolas situadas no campo e na zona urbana, no ensino com classes seriadas e multisseriadas, oportunizando, desta forma, a investigação em distintas realidades.

Para a escolha dos orientadores de estudo não se fez necessário o estabelecimento de critérios, em razão de o município possuir apenas 02 orientadores de estudos do PNAIC.

O contato com os participantes da pesquisa se deu por meio de entrevista semi-estruturada, partindo de 11 questões abertas, as quais foram consideradas primordiais para o atendimento dos objetivos deste estudo.

A entrevista semi-estruturada, segundo Gil (2002, p. 117) “[...] é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo do curso”, ou seja, o entrevistador guia o diálogo, dando liberdade ao entrevistado de manifestar seu pensamento frente ao objeto estudado, enriquecendo, assim, a investigação.

No processo da entrevista buscou-se realizar uma leitura minuciosa, reconhecendo as estruturas invisíveis que organizam o discurso do entrevistado, mantendo dessa forma uma posição de alerta, considerando que o pesquisado pode tentar impor sua definição da situação de forma consciente ou inconsciente.

A transcrição da entrevista buscou com dinamismo interpretar os discursos em suas entrelinhas, dando legitimidade aos diferentes silêncios e expressões apresentados pelos entrevistados, pois se considera que tal transcrição não é apenas um ato mecânico de passar para o papel o discurso gravado, mas buscar ler nas entrelinhas os diferentes sentimentos expressados, mantendo-se fiel aos discursos do pesquisado.

O contato inicial com os participantes da pesquisa teve a preocupação e cuidado de expor para cada um como iria acontecer o desenvolvimento da mesma, o objetivo do estudo e a necessidade do envolvimento de cada um no decorrer das entrevistas.

Enfatiza-se que esta pesquisa buscou assegurar aos participantes o anonimato nas entrevistas, com o intento de oportunizar uma maior segurança em expressarem suas opiniões e ideias sobre a formação continuada do PNAIC no contexto da prática.

Dessa forma, evidencia-se uma característica primorosa que é dar voz aos professores, acreditando que, com isso, os mesmos se assumem como sujeitos possuidores de conhecimentos que merecem ser valorizados e ouvidos, desencadeando processos reflexivos e investigativos. Ball (2006) contribui nesse sentido quando destaca em seus estudos que nem sempre se dá a atenção devida às opiniões das pessoas inseridas nas políticas. Na concepção de

pesquisa que o autor defende, é primordial levar em consideração as vozes dos sujeitos.

Por conseguinte, tomaram-se os seguintes referenciais teóricos mediante as temáticas elencadas: Abordagem do Ciclo de Políticas além de Bowe; Ball; Gold (1992); Ball (1990, 1994, 1997, 2001, 2002, 2006, 2008, 2011) também contempla Mainardes; Marcondes (2009), Mainardes (2006, 2007, 2009). Política Pública: Azevedo (2004, 2011, 2014); Ball (2006). Alfabetização: Soares (2003, 2004, 2014); Freire (1983, 2000, 2005), Ferreiro (1993, 2002), Mortatti (2000, 2004, 2010); Formação continuada: Nóvoa (1991, 1992, 1995, 2009), Imbernón (2009, 2010, 2011), Tardif (2012, 2013) e Candau (2008).

Para Marconi e Lakatos (2001, p.166), “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob o novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Miranda (2014) destaca que Ball (2008a) propõe um método para pensar sobre como as coisas podem ser, e não uma descrição definitiva de como as coisas são. Em outros termos, a abordagem do ciclo de políticas não buscará explicar a formação continuada do PNAIC, nem prescrevê-la, mas oferecerá um conjunto de interpretações da mesma, percebendo a sua história e suas manifestações atuais, porém, reconhecendo que não é a única maneira de olhar ou pensar sobre a política objeto deste estudo.

Dessa forma, esta seção apresentou o caminho metodológico de orientação para este estudo, apresentando o quadro teórico-metodológico, a escolha dos participantes e os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados, com o intuito de assegurar o cumprimento dos objetivos propostos e a preservação do rigor científico na pesquisa como um todo.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, considerando que neste tipo de estudo, há uma relação dinâmica entre o sujeito e o mundo real, um elo entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são necessárias no processo deste tipo de pesquisa (GIL, 2006).

Os dados qualitativos fundamentam-se em descrições detalhadas de situações, os quais têm o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Destaca-se que tais dados não seguem uma padronização, exigindo do pesquisador a criatividade e flexibilidade no momento da coleta e da análise. Na pesquisa qualitativa não há etapas ou regras a serem seguidas, o bom resultado da investigação subordina-se à sensibilidade, à intuição e à experiência do pesquisador no decorrer da investigação (GOLDENBEG, 2004).

Sob este entendimento, este estudo que abarca a pesquisa bibliográfica, documental e empírica, envolve discussões sobre a formação continuada do PNAIC, buscando diferentes olhares, desde o nível macro ao micro e evidenciando nesse processo como esta política educacional foi criada, organizada e como se dá na prática dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Rio Azul – Pr.

Acredita-se que todos os pesquisadores possuem um aporte teórico que orienta seu trabalho, podendo não ter um estudo aprofundado de sua teoria como um todo, mas esse referencial dará suporte em relação ao seu pensar e seus posicionamentos, como também, esse referencial vai sendo modificado à medida que se incorporam novos conhecimentos, tendo, dessa forma, uma nova visão de mundo e novas práticas que se dão em função das compreensões e das vivências que se transformam ao longo do tempo.

## CAPÍTULO II

### A CONSTITUIÇÃO DOS DISCURSOS NA PERSPECTIVA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC: ALGUNS FATOS E VOZES INFLUENTES

*“As políticas educacionais são explicitadas mediante textos e discursos, que em ambos os casos precisam ser apreendidas como indissociáveis, uma vez que, uma está subjacente na outra”.*

*(Stephen Ball)*

Com o objetivo de compreender as influências na implantação da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, este capítulo oportuniza uma reflexão mediante alguns fatos e vozes influentes e está dividido em três seções. Nesta primeira seção discutem-se alguns aspectos históricos da alfabetização no Brasil à luz das políticas educacionais, enquanto esfera influente. Apresentam-se, em linhas gerais, questões que se fazem necessárias para uma melhor compreensão da alfabetização na contemporaneidade, a qual revela uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e caminhos peculiares ao longo da história brasileira.

Seguindo, na segunda seção apresentam-se discussões sobre a política de formação continuada de professores e as influências do nível macro, compreendendo aspectos globais, internacionais e nacionais a partir da década de 1990, bem como alguns aspectos conceituais desta modalidade de formação docente.

Antes de adentrar nas questões acima propostas, destaca-se que quando se vai tratar sobre políticas educacionais reclama-se obrigatoriamente uma reflexão em relação às reformas educacionais que vêm se desencadeando nos últimos anos. No decorrer da década de 1990, o debate sobre a crise do Estado e a necessidade de empreender reformas assume centralidade na agenda política de vários países da América Latina, com perspectivas de provocar ajustes à nova

ordem capitalista mundial. No bojo das discussões sobre a crise do Estado, encontra-se a exigência de reconfiguração das relações entre Estado e mercado e Estado e sociedade, as quais, apesar de diferentes, entrelaçam-se em mudanças atravessadas por disputas políticas e ideológicas.

No Brasil, a década de 1980 foi marcada por reformas sobre o papel do Estado, entendendo que reformar o Estado subentendia suspender a burocracia estatal, substituindo-a por uma que estivesse alicerçada em valores democráticos. Nesse cenário, a crise política e econômica passou a ser definida como crise de gestão, de modo que as reformas voltadas para o mercado trouxeram preocupações acerca da eficiência e eficácia da ação do Estado, como também questões da boa governança e da participação como parte de suas recomendações.

De acordo com Fiori (2003), a crise do Estado acabou sendo concebida em três diferentes linhas: *crise fiscal*, definida pela crescente perda de crédito por parte do Estado e pela poupança negativa, tornando-o impedido de realizar as políticas públicas; *crise do modo estatizante de intervenção do Estado*, o que significa a exaustão do “Welfare State” (bem-estar social) e dos países comunistas; e *crise do modelo burocrático de gestão pública*, marcada pelos altos custos e baixa qualidade dos serviços públicos.

Dessa forma, no continente latino-americano, como determinação para o enfrentamento de tal crise, foi difundido pelos organismos financeiros internacionais<sup>22</sup>, o ideário neoliberal<sup>23</sup>. Sobre o neoliberalismo Friedmann (1977, p.5) afirma:

Vista como um meio para a obtenção da liberdade política, a organização econômica é importante devido a seu efeito na concentração ou dispersão do poder. O tipo de organização econômica que promove diretamente a liberdade, isto é, o capitalismo competitivo, também promove a liberdade política porque separa o poder econômico do poder político e permite que um controle o outro.

---

<sup>22</sup> Fundo Monetário Internacional - FMI, Banco Mundial - BM e Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID.

<sup>23</sup> Neoliberalismo é “um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 70, e propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods, isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (MORAES, 2001, p.3).

Nesse contexto o papel do BM se reestruturou por meio de programas e estratégias de ajuste estrutural. A dívida externa brasileira encontrava-se em estado alarmante, pois o país já não exportava tanto e as taxas de importações eram muito elevadas, desse modo o BM impôs programas de estabilização e ajuste na economia brasileira.

Nesse sentido, com a implantação desses programas, o grupo passou a controlar de modo direto a economia do Brasil, formulando assim políticas de economia interna, o que veio a influenciar profundamente nas determinações legais. Desse modo, o BM passou a ser um guardião, o que se responsabilizava pela dívida externa dos países em desenvolvimento para com seus credores, como também, se responsabilizava em adequar e integrar os referidos países ao capital globalizado, mediante a abertura do mercado econômico (TOMMASI, 1998).

É relevante enfatizar que os empréstimos realizados pelo BM não significam doações, nem políticas econômicas de favorecimento ao desenvolvimento das nações. Frente a este ponto de vista, Fonseca (1998, p. 234) aponta que,

Embora a política de crédito do Banco se autodenomine “cooperação” ou “assistência técnica”, trata-se, na verdade, de empréstimos do tipo convencional (ou hard), tendo em vista os pesados encargos que acarretam e também a rigidez das regras e as pré-condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial.

Nesse sentido, por meio dos empréstimos, decorrentes dos acordos firmados para a sua concessão, o BM passou a exercer controle sobre as políticas dos países em desenvolvimento, como também, a atuar de forma direta na reestruturação dos referidos países. Foi no início da década de 1990 que o Brasil assinou o primeiro acordo de estabilização com FMI, se submetendo assim às exigências do BM, as quais eram políticas de ajuste. O grupo que concedia os empréstimos, também tomava as decisões acerca das porcentagens destinadas a cada área.

O BM incentiva os países a intensificar os recursos públicos no âmbito da educação básica, pois acredita que esta área é relevante para o desenvolvimento econômico sustentável em longo prazo, com o intuito de amenizar os problemas

com a pobreza. O mesmo banco ao formular pacotes de medidas que devem ser implantados nos países em desenvolvimento, procede de uma maneira geral, com medidas políticas que contemplem os aspectos da educação, indo desde as macropolíticas até medidas que devem ser implantadas em sala de aula, ou seja, no cotidiano escolar (TORRES, 1998).

Dessa forma, a política educacional brasileira não pode ser discutida sem considerar esse contexto contraditório de luta pela redemocratização e princípios neoliberais para as políticas sociais, visto que a educação está ligada ao processo político-ideológico.

Portanto, na década de 1990, as reformas no aparato de funcionamento do Estado e nas estruturas desses países se consolidaram, implicando em processos de privatização das empresas estatais, na desregulamentação na economia, na abertura de mercados, em reformas de sistemas da educação, saúde e previdência social, com a descentralização de seus serviços, sob o argumento de otimizar seus recursos (SOUZA; FARIA, 2004).

No campo da educação, tais reformas efetivadas tiveram como modelo os relatórios, os diagnósticos e receituários de órgãos multilaterais de financiamento e de instituições voltadas à cooperação técnica, os quais revelavam a defesa,

[...] da descentralização como forma de desburocratização do Estado e de abertura a novas formas de gestão da esfera pública; da autonomia gerencial para as unidades escolares e, ainda, da busca de incrementos nos índices de produtividade dos sistemas públicos, marcadamente sob inspiração neoliberal, [...], também [defendiam] as diferentes formas que a descentralização da educação assumiu na América Latina (por exemplo, em termos da municipalização e da regionalização) (SOUZA; FARIA, 2004, p. 566-567).

Nestas concepções de ordem neoliberal se apresentava uma visão produtivista, também chamada de acumulação de capital humano, a qual compreende a educação como preparação do indivíduo para o mercado de trabalho.

Dessa forma, os organismos internacionais passaram a influenciar na definição das políticas educacionais no Brasil, como também a cooperação

financeira e técnica que o Banco Mundial<sup>24</sup> destina às políticas da educação. Este organismo durante muito tempo tem influenciado a educação de diferentes países, incluindo o Brasil.

Nessa perspectiva, Ball (2001) demonstra em seus estudos sua preocupação em torno da questão da globalização<sup>25</sup> e do empréstimo de políticas, destacando até que medida se está a assistir a ausência gradativa da concepção de políticas características do Estado Nação nos campos social, educativo e econômico e, simultaneamente, vendo-se a incorporação de todos estes campos num conceito único de políticas para a concorrência econômica, isto é, o progressivo abandono ou distanciamento dos propósitos sociais da educação. A criação das políticas nacionais, segundo Ball (2001, p. 102) é, inevitavelmente,

Um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar.

Todavia, Ball (2001) alerta que não está afirmando que as políticas de educação nacional são um deslocamento da agenda educacional global, ou que os Estados Nação não possuem controle total sobre as determinações políticas, determinações estas tomadas no contexto das razões do mercado global, pois a educação possui relações complexas com e no seio dos processos de globalização. O que Ball (2001, p. 112) quer afirmar é que “[...] existe um processo de convergência das políticas educativas e de bem estar social em países que têm histórias políticas e de políticas de bem estar social bastante distintas [...]”. O que significa “[...] uma convergência de paradigmas – a inovação de políticas com uma base de princípios e tecnologias comuns, mecanismos operacionais idênticos e efeitos semelhantes” (BALL, 2001, p. 112).

O autor prossegue afirmando que a maioria das políticas são frágeis, são consequência de acordos, algo que pode ou não cumprir sua função, “elas são

---

<sup>24</sup>As ações do Banco Mundial se dão de forma direta por meio de empréstimos financeiros, como também indireta, mediante orientações evidenciadas em documentos, eventos, etc, (SOARES, 2007).

<sup>25</sup>Para Santos (2002) globalização é um processo de intensificação das relações sociais, que ocorre em diferentes setores da sociedade (financeiro, econômico ou cultural), abrangendo o mundo inteiro.

retalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática” (BALL, 2001, p. 102).

Em relação ao processo de influência pelas quais passam as políticas públicas, pode-se afirmar que é nesse contexto que se iniciam e são construídos os discursos que se colocam como suporte para a política. Nesse contexto, as políticas são ou podem ser construídas mediante a ação política, onde grupos de interesse atuam juntamente com grupos partidários do governo, tendo como intento do primeiro grupo a busca de apoio para suas premissas e para a validação de seus juízos e meios propostos para a solução dos problemas sociais.

Os discursos, conforme afirmam Maguire e Ball (2011), são práticas que formam os objetos, são sobre o que pode ser declarado e pensado, como também sobre quem pode falar, em que ocasião e com que autoridade. Nenhum discurso pode ser entendido fora das relações materiais que o estabelece, portanto, investigar os discursos pressupõe investigar os princípios que norteiam as práticas.

Os autores prosseguem enfatizando ainda que “[...] os discursos sustentam ou privilegiam certas relações e tipos de interação, certas formas e práticas organizacionais, certas formas de auto percepção e de auto-apresentação e, ao mesmo tempo, excluem outras” (MAGUIRE e BALL, 2011, p. 176).

Ao pensar as políticas como discursos, Ball (1994) está acentuando que os conhecimentos subjulgados não são excluídos da arena política, mas que muitos discursos levam o indivíduo a pensar e agir de forma distinta, estabelecendo dessa forma respostas e mudanças.

Assim, este capítulo intenta por meio dos discursos políticos a partir dos documentos oficiais compreender o processo de criação da formação continuada do PNAIC, partindo de alguns fatos e vozes influentes.

Apesar de já se ter destacado anteriormente, enfatiza-se que a discussão da alfabetização e da formação continuada trazida à luz das políticas educacionais está contemplada neste estudo em razão de que quando se trabalha com um conceito ou com um contexto histórico percebem-se os mesmos

enquanto fatores de influência, o que vem auxiliar no entendimento do objeto desta pesquisa, evitando assim tratar a política do PNAIC, conforme aponta Ball (2006), como um “marco zero” da história.

## **2.1 A alfabetização no Brasil à luz das políticas educacionais – alguns delineamentos**

Questões sobre a alfabetização vêm sendo o centro de interesse de inúmeros estudiosos e pesquisadores. Nos últimos anos, o conceito de alfabetização modificou o âmago das investigações, nas quais o método deixou de ser o fator predominante das pesquisas, passando, então, a alfabetização a ser discutida à luz das políticas educacionais e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita tornou-se fator relevante para o convívio do indivíduo no contexto social e cultural.

A alfabetização assumiu novo significado em razão das contribuições das pesquisas e práticas das últimas décadas, considerando que o alfabetizar precisa ser compreendido no contexto histórico, cultural, político e econômico que envolve o meio social. A temática está em pauta em diferentes discussões, seja no âmbito da Linguagem, da Psicologia, da Sociologia, da História e da Pedagogia, entre outros espaços.

Tais questões apreendidas têm apontado que a alfabetização é um processo complexo e multifacetado, que envolve ações do ser humano e a implantação de políticas educacionais, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão.

Para que se possa compreender e intervir enquanto profissionais da educação no que diz respeito à alfabetização e às políticas atualmente existentes, faz-se necessário discorrer sobre o conceito, aspectos históricos e políticos da alfabetização do nosso país, os quais muitas vezes são esquecidos e pouco valorizados, mas que, quando estudados, possibilitam a compreensão dos caminhos traçados por uma política vigente.

A história da alfabetização na antiguidade nasce em conjunto com a história da escrita, tendo o objetivo de auxiliar na evolução das sociedades, uma vez que, por intermédio delas, os indivíduos se comunicam e, principalmente,

realizam seu trabalho. Desse modo, a alfabetização mostra-se como uma ação social imprescindível para que o indivíduo enfrente o cotidiano.

A escrita surgiu há mais de 5.000 a.C. tornando-se expressão de poder e sendo uma das responsáveis, segundo Nucci (2001, p.48) pelo “[...] aparecimento das civilizações modernas e do desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial”.

Pode-se constatar que, a partir do surgimento da escrita, tornou-se essencial a alfabetização, pois a mesma atravessa as regras que concede ao leitor compreender o código escrito. Conforme afirma Cagliari (1999, p. 12):

Quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente.

A escrita constituiu-se num processo de interlocução do código escrito, desde as pinturas nas cavernas até a constituição do sistema alfabético e essa evolução sempre esteve relacionada às transformações sociais, seguindo o paradigma social vigente de cada época.

Com o desenvolvimento das sociedades, a escrita passou a ser considerada uma necessidade emergente, levando dessa forma a alfabetização a se responsabilizar gradativamente por um papel essencialmente social (NUCCI, 2001).

É importante destacar que um dos grandes marcos para a história da alfabetização aconteceu no ano de 1789, com a Revolução Francesa<sup>26</sup>, e, posteriormente, a partir de 1870, com a Revolução Industrial<sup>27</sup>, na qual a alfabetização passa a ser declarada enquanto habilidade que deveria ser ensinada a todos os indivíduos, considerando-se, nesse tempo, que essa habilidade ia além do ter acesso aos bens culturais, mas era pensada como um modo de controle social, ou seja, a alfabetização em função da industrialização.

---

<sup>26</sup>A Revolução Francesa foi um movimento burguês, apoiado pelo povo que derrubou o Absolutismo na França e estabeleceu um Estado fundamentado em leis que refletiam os direitos individuais do cidadão, a liberdade e a igualdade.

<sup>27</sup>A **Revolução Industrial** foi um conjunto de mudanças que aconteceram na Europa nos séculos XVIII e XIX. A principal particularidade dessa revolução foi a substituição do trabalho artesanal pelo assalariado e com o uso das máquinas. No Brasil, foi a partir da década de 1930 que começou a mudar seu modelo econômico de agrário-exportador para industrial.

Como consequência, fez-se necessária a ampliação do princípio da alfabetização, mesmo este processo estando voltado aos interesses da classe burguesa, os valores começaram a ser disseminados e seguidos pelo povo que aspirava uma vida econômica próspera, os quais concordavam e seguiam esse ideário burguês.

Quanto ao processo de alfabetização no Brasil, foram os jesuítas os primeiros a trabalhar oficialmente com ele, considerando que, durante duzentos anos, buscou-se, por meio da religião, a formação integral do homem de acordo com sua fé e a cultura católica daquele tempo.

A alfabetização, a partir de 1930, ganhou amplitude dentro do contexto das políticas públicas educacionais, momento em que o governo demonstra sua preocupação na promoção do desenvolvimento social, considerando a importância que todo cidadão soubesse ler e escrever. Assim Mortatti (2010, p.330) destaca que:

De lá para cá, saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita. E com diferentes finalidades, de diferentes formas com diferentes conteúdos, visando a enfrentar as dificuldades das crianças em aprender a ler e escrever para assim responder mais adequadamente a certas exigências políticas, sociais e educacionais do país, diferentes sujeitos foram atribuindo diferentes sentidos a esse ensino inicial da leitura e da escrita.

O contexto histórico da alfabetização tornou-se importante para o desenvolvimento das sociedades e, com o passar dos anos, fez-se necessária, para um melhor entendimento e esclarecimento nas maneiras de olhar e pensar, a educação brasileira, trazendo junto com ela as práticas pedagógicas. Nesse sentido Mortatti (2000, p. 21) argumenta que:

Tanto naquela como em nossa época, a alfabetização é apresentada como um dos instrumentos privilegiados de aquisição de saber e, portanto, de esclarecimento das “massas”. Torna-se, assim, necessário implementar o processo de escolarização das práticas culturais da leitura e da escrita, entendidas, do ponto de vista de um certo projeto neoliberal, como fundamentos de uma nova ordem política, econômica e social. Desse modo, problemas educacionais e pedagógicos, especialmente os relativos a métodos de ensino e formação de professores, passam a ocupar não apenas educadores, mas também administradores, legisladores e intelectuais de diferentes áreas de conhecimento.

A alfabetização é um tema conhecido e familiar na vida dos indivíduos, podendo parecer algo desnecessário para debate, pois qualquer pessoa responderia que alfabetizado é o indivíduo que sabe ler e escrever. Mas o conceito de alfabetização ao longo do tempo vem se modificando, uma vez que as ações de ensinar e aprender vem se tornando mais complexas e as definições sobre a alfabetização, conseqüentemente, foram se ampliando.

Por meio dos censos demográficos constatam-se as mudanças no conceito de alfabetização. Os primeiros censos realizados em nosso país iniciaram no final do século XVIII – 1872 e já alertavam para o grande número de analfabetos, o que passou a ser um problema de ordem política, tanto que, nesse período, foi proibido o voto dos analfabetos, proibição esta efetivada mediante a Lei da Câmara dos Deputados conhecida como Lei Saraiva de 1881.

A criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, em 1936, trouxe para o Brasil as primeiras produções sistemáticas de pesquisas confiáveis sobre aspectos sócio-demográficos do povo brasileiro. Para esse instituto, o critério estabelecido nessa época para considerar um indivíduo alfabetizado era saber escrever e ler seu próprio nome.

Na década de 1950, o IBGE passou a considerar alfabetizado aquele cidadão que fosse capaz de ler e escrever um bilhete simples na sua língua. Este critério foi utilizado até 2007 e divulgado no ano de 2008 pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD. Após, passa-se a considerar alfabetizado aquele cidadão que sabe ler e escrever um bilhete simples.

Para Mortatti (2004), esta mudança no conceito de alfabetização se dá devido às transformações sociais que o país estava atravessando. Sobre esse conceito, a autora enfatiza que se trata de

[...] um processo escolarizado e cientificamente fundamentado, entendido como meio e instrumento de aquisição individual de cultura e envolvendo ensino e aprendizagem escolares simultâneos da leitura e da escrita, estas entendidas como habilidades específicas que integram o conjunto de técnicas de adaptação do indivíduo às necessidades regionais e sociais (MORTATTI 2004, p. 67).

No decorrer da década de 1970, outros fatores começaram a ser considerados em relação à alfabetização, como a busca de explicações sobre o

fracasso da alfabetização, deixando de ter importância os métodos e tomando frente das preocupações os aspectos políticos, econômicos e sociais, como tentativa de tal explicação.

Nos anos de 1970, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO recomenda a terminologia de analfabetismo funcional àquela pessoa que sabe ler e escrever, mas não faz uso da leitura e escrita. Foi a partir de 1990 que o Brasil passou a fazer uso desta terminologia, estando presente até hoje. Tal nomenclatura também demonstra a mudança que o conceito de alfabetização vem sofrendo. Desse modo, os estudos censitários tentam elencar índices de analfabetos funcionais baseando-se nos níveis de escolaridade ou na conclusão de determinada série.

O termo “analfabeto funcional” caracteriza novas formas de apontar a alfabetização, passando a ser um indicativo da necessidade de idealização de um conceito mais amplo, pois mesmo a leitura e a escrita de um bilhete simples vêm se mostrando atividades insatisfatórias diante das demandas sociais.

Isto posto, concorda-se com Soares (2004a) que as modificações no conceito de alfabetização nos censos demográficos no decorrer das décadas, propiciam a constatação de uma progressiva extensão desse conceito. Até o Censo de 1940 vigorou o conceito de alfabetizado como aquele capaz de ler e escrever seu próprio nome. Em 1950 o Censo adota o conceito de alfabetizado como a capacidade de ler e escrever um bilhete simples. A autora enfatiza que o conceito amplia-se no sentido de que não basta apenas ler e escrever, mas de já exercer a prática da leitura e escrita, ainda que bastante trivial.

Tomando ainda Soares (2004a), até o presente momento, em que os resultados apresentados, sobretudo nos casos do PNAD, pelo critério de anos de escolarização, em função dos quais se caracteriza o nível de alfabetização funcional da população, fica escondido nesse critério que, após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo não terá apenas adquirido as habilidades de ler e escrever, mas a habilidade de fazer uso da leitura e escrita. Constata-se uma progressiva, embora cautelosa, ampliação do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento, ou seja, do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.

Na compreensão de Mortatti (2010, p. 337), a partir do ano de 1990, surgiu “[...] o movimento de reorganização do ensino com base nas então mais modernas teorias, resultantes de conhecimento produzido ou divulgado em universidades públicas”, fruto da parceria de órgãos estaduais e federais com as universidades públicas e órgãos da administração pública em relação à alfabetização.

Percebe-se que a alfabetização até os dias de hoje continua em pauta, podendo-se observar que se vive em um tempo onde a produção de discursos e provocações teóricas são ricas, mas pobres em caminhos que de fato colaborem com a diminuição das desigualdades no âmbito da alfabetização.

Segundo o IBGE (2010), entre os anos de 2000 a 2010, a taxa de analfabetismo, até os 8 anos de idade caiu 28%, com variações entre os estados da federação, alcançando uma taxa de alfabetização média de 84,8%. Mediante tal avanço cabe ressaltar, entretanto, que os dados utilizados pelo IBGE para levantar tais taxas são resultantes de uma pergunta simples, realizada ao informante do domicílio recenseado, sendo: “a criança sabe ler e escrever”? “Esta pergunta não reflete o que entendemos por alfabetização, o que indica que o problema é mais amplo e manifesta-se em diferentes intensidades em todo o país” (BRASIL, 2015).

Sobre o analfabetismo, Soares (2014) evidencia que, na década de 1940, menos de 50 % das crianças brasileiras conseguiam romper o problema da 1ª série, isto é, alcançavam o aprendizado da leitura e escrita.

Segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação, de cada mil crianças que, no Brasil, ingressaram na 1ª série em 1963, apenas 449 passaram à 2ª série, em 1964; em 1974, portanto, dez anos depois de cada mil crianças que ingressaram na 1ª série, apenas 438 chegaram à 2ª série, em 1975<sup>28</sup> (SOARES, 2014, p.13).

A mesma autora afirma que não houve progresso nas últimas décadas, dizendo que o Brasil vem reincidindo no fracasso em alfabetização, em razão de que,

---

<sup>28</sup> “À época, e até os anos 80 do século XX, quando a organização por ciclos começou a ser introduzida no Brasil, a 1ª série correspondia à série de alfabetização – só o aluno considerado “alfabetizado” era promovido à 2ª série” (SOARES, 2014, p.13)

[...] neste início do século XXI o problema permanece, a diferença é apenas que, hoje, os alunos não rompem a barreira do 1º ciclo, que substituiu a 1ª série como etapa de alfabetização, ou, no caso de sistemas que optaram pela progressão continuada, passam ao ciclo seguinte não alfabetizados (SOARES, 2014, p.14).

Observa-se, assim, que há diferentes escritos e estudos a respeito das causas desse fracasso, mas tais estudos revelam um significativo volume de dados não conclusivos, dados estes que resultam de diferentes perspectivas do processo de alfabetização, mediante distintas áreas do conhecimento<sup>29</sup>, cada uma tratando a temática separadamente e desconsiderando as demais. Da mesma forma, encontram-se dados nos estudos e pesquisas que buscam a explicação do problema, o qual se centra ora no aluno, ora no contexto cultural do aluno, ora no docente, ora no método, ora no material didático, ora, enfim, no próprio meio, o código escrito (SOARES, 2014).

Segundo a mesma autora, essa pluralidade de perspectivas e enfoques não irá trazer contribuição efetiva enquanto não acontecer a articulação em uma teoria coerente da alfabetização, articulando dessa forma análises resultantes de distintas áreas do conhecimento. Essa discussão vem se sucedendo a partir da última década do século passado com o aparecimento do conceito de letramento, o qual vem orientando estudos e pesquisas desenvolvidos nos últimos anos (SOARES, 2014).

À vista disso, percebe-se que, ao longo da história, a alfabetização foi se caracterizando num movimento complexo e suas definições se ampliando, marcadas pela reincidência discursiva de mudanças, as quais são resultantes de constantes permanências e rupturas relacionadas a disputas pelo predomínio de propostas políticas e educacionais, o que resultou em um sentido novo para a alfabetização.

### 2.1.1 O conceito de Alfabetização

Em relação aos discursos e contribuições teóricas a respeito do conceito e significados de alfabetização tomamos neste estudo as contribuições de Soares

---

<sup>29</sup> Pedagogia, Psicologia, Linguística.

(2003, 2004, 2014); Freire (1983, 2000, 2005) e Ferreiro (1993, 2002), considerando que esta discussão não se esgotará aqui, uma vez que a alfabetização vem sendo o centro de inúmeras pesquisas e estudos no contexto educacional.

A escolha dos referidos autores se dá em razão de que os mesmos trouxeram importantes revelações acerca do processo da alfabetização, submetendo a todos o (re)pensar e (re)dimensionar dos conhecimentos e considerações sobre o processo de construção da escrita praticado pelas crianças.

A alfabetização pode ser concebida como um conhecimento que se estende por toda a vida do indivíduo, conforme afirma Soares (2014, p. 15):

É verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita); este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido.

Segundo a mesma autora, tomando a alfabetização em seu sentido próprio: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita, o conceito de alfabetização se dá por meio de dois pontos de vistas que, de certa maneira, se fazem presentes no duplo significado que os verbos ler e escrever possui. O primeiro ponto de vista frente ao conceito de alfabetização, segundo a autora, é quando se afirma que um indivíduo já sabe ler e escrever, isso expressa o domínio da “mecânica” da língua escrita. Nesta perspectiva, alfabetizar significa uma mera codificação e decodificação do código escrito (SOARES, 2014)

Nessa perspectiva, alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler) (SOARES, 2014, p.16).

Quanto ao segundo ponto de vista, Soares (2014) destaca que, quando se afirma que o indivíduo leu um referido autor e escreveu uma redação sobre o

mesmo, significa apreensão e compreensão dos significados explícitos na escrita, ou seja, “[...] nessa perspectiva, a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados” (2014, p. 16).

Pode-se entender, assim, que a alfabetização é uma representação de fonemas e grafemas mutuamente, mas também uma forma de compreender e expressar significados por meio da língua escrita.

De acordo com Soares (2014), o conceito de alfabetização se constrói predominantemente em volta dos dois pontos de vistas mencionados, mas destaca um terceiro ponto que, igualmente aos dois primeiros, possui sua importância. Ao contrário dos dois primeiros que consideram o aspecto individual, o terceiro ponto de vista valoriza o social, destacando que, nesta perspectiva, o conceito de alfabetização varia de sociedade para sociedade e depende das funções atribuídas por cada sociedade à língua escrita, isto é, o conceito de alfabetização depende de um determinado grupo social, variando de acordo com o contexto em que a criança está inserida. Esse terceiro ponto de vista “[...] depende, assim, de características culturais, econômicas e tecnológicas” (2014, p.17).

Nessa perspectiva, aprender a ler e a escrever é promover a inserção do indivíduo sob os aspectos cognitivo, linguístico, cultural, social, entre outros, estimulando a transformação da vida do sujeito. Soares (2014, p.18) conclui enfatizando que o conceito de alfabetização “[...] não é *uma* habilidade, é um *conjunto de habilidades*, o que caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado”.

Outra autora que teve relevantes contribuições frente ao tema da alfabetização é Emília Ferreiro. A partir dos anos de 1980, seus estudos foram amplamente divulgados no Brasil. Seu pensamento sócio-construtivista fundamentado na teoria de Piaget, trouxe um incontestável valor para o pensar sobre a alfabetização. A função desses estudos era de, segundo Ferreiro (2002, p.36), “[...] mostrar e demonstrar o que as crianças pensam a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validade e extraordinário potencial educativo”.

Suas investigações consideram que a alfabetização é uma construção de conceitos, contínua e produzida dentro e fora do âmbito escolar, através da interação da criança com o seu meio. Sendo que esta construção começa desde os primeiros contatos da criança com a escrita, considerando que a alfabetização não se reduz apenas a um processo de combinação de sons e letras, mas, sim, em propostas que instiguem as crianças a pensarem em hipóteses sobre os modos de escrever enquanto se utilizam da escrita. Este pensamento hipotético é considerado pela autora o processo mais importante no que tange alfabetização.

Pensa-se, assim, que o domínio do código escrito requer que o sujeito elabore uma sequência de hipóteses e tomadas de decisões, numa tarefa cognitiva de compreender como este sistema funciona. A alfabetização, então, significa pensamento e ação fundamentados no texto, sendo um importante mecanismo para compreender e avaliar o mundo, os fenômenos e os valores, intenções e emoções da criança.

De acordo com Geraldi (1993, p. 135), considera-se a produção de textos “[...] como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua [pois] é no texto que a língua se revela em sua totalidade”. Esta é uma das atividades que valoriza a função do sujeito na sociedade, considerando que é por meio de enunciados escritos ou falados que o mesmo interage no seu meio social, se posicionando e agindo sobre o mundo.

Perante o fato de que o texto é um elemento indispensável na aprendizagem da leitura e escrita, é importante observar os diferentes modos de escrita dos textos. Geraldi (1993, p. 135) aponta duas concepções diferentes de escrita, sendo que a primeira se escreve “para a escola”, uma vez que o aluno produz uma redação para o professor ler e avaliar, sem demonstrar o seu pensamento. A segunda concepção de escrita enfatizada pelo autor é denominada “na escola”, na qual o aluno atribui-lhe sentido, estando presente na escrita o ponto de vista do aluno, vindo a contribuir na construção de novas produções e até mesmo na reescrita, colaborando, portanto, para o desenvolvimento do domínio do código escrito.

Ferreiro (1993) pontua que as crianças são facilmente alfabetizáveis, desde que percebam, por meio dos contextos sociais, que a escrita é um objeto

significativo e que merece ser conhecido. A autora enfatiza que são os adultos que dificultam esse processo, pois estimulam formas idealizadas de falas ligadas à escrita, edificando definições de “fácil” e “difícil”, sem na maioria das vezes levar em conta o protagonista da aprendizagem: o aluno. Assim sendo, “[...] isso tornou o processo mais difícil do que deveria ser, produziu fracassos escolares desnecessários, estigmatizou uma grande parte da população e transformou a experiência literalmente traumática para muitas crianças” (FERREIRO, 1993, p.25).

Nesse sentido, estar integralmente alfabetizado é quando o indivíduo possui habilidades para abordar pertinentemente diferentes textos com a finalidade do alcance à compreensão, à ação ou à opinião que estão propostos dentro de um contexto determinado. A alfabetização vai além do saber ler e escrever, mas está no saber contemplar um bom texto, fazendo a comunicação com outro e também consigo mesmo, sabendo interagir na diversidade textual presente na sociedade.

Considerado um dos pensadores mais notáveis na história da Pedagogia mundial, Paulo Freire com seus estudos influenciou os rumos da alfabetização. Segundo Soares (2014, p.119), identificar Paulo Freire como o criador de um método de alfabetização parece incorreção e uma redução, pois, segundo a autora, “Paulo Freire criou muito além de um método: criou uma concepção de alfabetização, no quadro de uma também nova concepção de educação”.

A concepção de alfabetização enfatizada por Paulo Freire, segundo Soares (2014, p. 119), aponta para “[...] um meio de democratização da cultura, como oportunidade de reflexão sobre o mundo e a posição e lugar do homem” e mais, uma concepção “[...] que transforma fundamentalmente o material com que se alfabetiza, as relações sociais em que se alfabetiza [...]. É uma concepção que põe o método a serviço de uma certa política e filosofia da educação” (p. 120).

Paulo Freire contribuiu significativamente com a alfabetização, é um pensador muito conceituado na história da pedagogia, sua prática fundamentava-se na certeza de que a criança assimila o objeto de estudo se utilizando da prática dialética com a realidade, indo contrariamente à educação bancária, tecnicista e alienante. O aluno seria o criador de sua própria educação, tendo autonomia para

construir seu próprio caminho, evitando, dessa forma, seguir padrões previamente construídos.

Para Freire (1983, p. 14), “[...] a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos.” Alfabetização para o autor é um ato criador, onde o educando aprende a ler e a escrever de forma crítica, tendo atitudes de criação e recriação, indo muito além do domínio mecânico de técnicas. O autor prossegue evidenciando que “[...] alfabetizar-se é adquirir uma língua escrita através de um processo de construção do conhecimento com uma visão crítica da realidade” (FREIRE, 1983, p. 14).

Pode-se perceber que, nesta afirmação, o autor associa a alfabetização à conquista da cidadania. Mediante a apropriação da leitura e da escrita o indivíduo torna-se um leitor curioso, atento, capaz de interpretar o mundo e transforma-se enquanto sujeito social.

A alfabetização, além de ensinar a língua escrita, também ensina a valorização da cultura, a liberdade e a condição humana, permitindo dessa forma superar “[...] o estado de coisificação bem como a opressão desumanizadora, os sujeitos não podem temer à liberdade” (FREIRE, 2005. p. 38).

Nos estudos de Freire pode-se entender que o conceito de alfabetização vai além do simples domínio da escrita, defendendo a ideia de que a interpretação do mundo precede a leitura da palavra, pois o homem muito antes da invenção dos códigos linguísticos, já lia e interpretava o mundo. As práticas de leitura consideradas significativas para o autor são aprender a ler, lendo; aprender a escrita, escrevendo, apropriando-se e compreendendo o que se está lendo.

Conforme o pensamento de Soares (2004), em sociedades grafocêntricas, ou seja, aquelas sociedades centradas na escrita, a apropriação do código escrito é condição fundamental para a prática da cidadania e inserção do indivíduo numa cultura letrada.

Nesse contexto, o conceito de alfabetização amplia-se, abrindo espaço para o termo letramento, entendido como o desenvolvimento de habilidades, atitudes, conhecimentos que possibilitem ao indivíduo colocar em prática a apropriação do código linguístico.

Para Soares (2004), a alfabetização e letramento não podem ser separados, ao contrário, são simultâneos, conceituando letramento como “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita [...]” (2004, p. 47). Assim, a alfabetização se dá na aprendizagem da língua e do desenvolvimento de práticas sociais que exijam a leitura e escrita.

Foi a partir da década de 1990 que o conceito de alfabetização passou a estar ligado ao conceito de letramento. Nesse sentido, Soares (2003, p. 90) explica:

Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos e sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele.

O que a autora destaca se refere à apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico, o que necessita de uma sucessão de conhecimentos e reflexões do sujeito sobre a língua. Frente ao conceito de alfabetização, vale destacar ainda que, segundo os relatórios da UNESCO (2002, p. 46), considera-se que:

O alfabetizado é uma pessoa capaz de ler e escrever, com compreensão, uma breve e simples exposição de fatos relativos à vida cotidiana, formando indivíduos competentes para o exercício de todas as atividades em que a alfabetização é necessária para que ele atue eficazmente no seu grupo e na sua comunidade e cujos resultados alcançados em leitura, escrita e cálculo lhe permitem continuar a colocar suas aptidões a serviço de seu desenvolvimento próprio e do desenvolvimento da comunidade e de participar ativamente da vida se seu país.

Pode-se concluir que o conceito de alfabetização vem se modificando, alicerçado nas reflexões acerca da sua natureza e complexidade, dado o seu caráter multifacetado. Desta forma, enfatizam-se aspectos acerca do processo de

alfabetizar, da compreensão de como se dá este processo no interior da escola, nas políticas educacionais e na sociedade.

A sociedade contemporânea exige um indivíduo letrado, e as políticas educacionais, enquanto dever do estado e direito do cidadão, impõem a necessidade da inclusão dos não alfabetizados no mundo da escrita e da leitura. Isso demanda a formulação de instrumentos para a realização dessas ações, que se dão por meio das políticas públicas educacionais voltadas à alfabetização, as quais carregam consigo no decorrer dos anos as influências da trajetória histórica do processo de alfabetização.

Nesse sentido, entre as políticas educacionais, a formação continuada de professores passou a ser engrandecida nas discussões junto ao Ministério da Educação e Secretarias de Educação, sendo considerada estratégia na garantia de um ensino de qualidade nas escolas públicas do Brasil.

## **2.2 Política de formação continuada de professores: influências do âmbito global, internacional e nacional**

Esta seção tem a intenção de elencar discussões acerca da política educacional de formação continuada de professores desde a década de 1990 até a atualidade, apresentando as influências dos âmbitos global, internacional e nacional, quais grupos de interesses estavam nas disputas pelas políticas e quais os condicionantes que levaram à emergência do PNAIC.

Dessa forma, do âmbito global/internacional considera-se: Banco Mundial, Fundo das Nações Unidas para a Infância – *UNICEF*; Conferência Mundial de Educação para Todos; Declaração Mundial de Educação para Todos (1998); Plano Decenal de Educação para Todos (1993); Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem; o Documento “Educação um tesouro a descobrir” (1998) e; o Fórum Mundial de Dakar (2000).

No âmbito nacional, são apresentados os discursos da LDB 9394/96 em face da formação continuada de professores; Plano Nacional da Educação (2001); algumas ações políticas do Governo Lula como o seu programa de governo: Uma escola do tamanho do Brasil (2002); o documento “Toda Criança Aprendendo” (2003); dados das avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da

Educação Básica - SAEB 2001 e 2003; a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2004); Plano de Metas Todos pela Educação (2007); Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007); Provinha Brasil (2007); Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (2007); Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (2009 e 2016).

Para situar teoricamente a política de formação continuada foram apontadas concepções no entendimento de diferentes teóricos como Nóvoa (1991, 1992, 1995, 2009), Imbernón (2009, 2010, 2011), Tardif (2012) e Candau (2008).

Acredita-se, desse modo, que as discussões propostas enquanto contexto de influência contribuirão no sentido de situar no tempo e espaço a política de formação continuada oferecida pelo PNAIC.

Sabe-se que advém de longas datas a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais no Brasil. A cooperação técnica e financeira que o Banco Mundial oferece às políticas não são iniciativas recentes, uma vez que, este banco vem durante décadas realizando intervenções no campo educacional de diferentes países. Essa influência tornou-se mais notória a partir dos anos 1980, devido à crise de endividamento dos países em desenvolvimento.

O Banco Mundial tornou-se, de acordo com Soares (2007, p.21), “[...] o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por compreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado”. Desse modo, o contexto brasileiro passa a ter suas políticas educacionais influenciadas vigorosamente pelos organismos externos.

O Banco Mundial publicou, no ano de 1995, o documento *Priorities and Strategies for Education* (Prioridades e Estratégias para a Educação) apresentando para os países em desenvolvimento algumas diretrizes para a educação básica, orientando a melhoria da qualidade e eficácia da educação; a autonomia e descentralização das escolas; maior participação da família e da comunidade nas questões escolares; o estímulo para o setor privado e

organismos não-governamentais no campo educativo, etc (BANCO MUNDIAL, 1995, p.1-16).

Compreende-se que as diretrizes recomendadas neste documento pelo Banco Mundial, apesar de assinalarem que a educação é um direito universal, apresentam condutas de ordem mercantil e competitiva quando associam os investimentos públicos da educação aos resultados de produtividade e eficiência com baixo custo.

Para que os países tenham condições de competir no mercado internacional, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL<sup>30</sup> advoga que é primordial contar com recursos humanos qualificados para divulgar o progresso técnico e integrá-lo ao sistema de produção de bens e serviços, apostando, assim, em um conjunto de saberes e habilidades propagadas pela escola.

A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, e organizada pela UNESCO<sup>31</sup>, a redução das taxas de analfabetismo, a universalização da educação básica e a capacitação dos professores para atuar na educação básica foram algumas das estratégias e prioridades educacionais elencadas e tomadas como primordiais para a educação.

Tal evento contou com 1500 participantes, entre eles representantes de 150 países abrangendo especialistas em educação, autoridades nacionais, representantes de organismos intergovernamentais e não-governamentais, os quais examinaram, mediante 18 mesas-redondas e em sessão plenária, diferentes documentos e aspectos sobre a educação.

Uma das principais justificativas para a efetivação da conferência destaca que, apesar de na época terem passado mais de quarenta anos da Declaração dos Direitos Humanos, que afirma que toda pessoa tem direito à educação, a realidade mostra que, apesar dos esforços realizados pelos países para assegurar o direito à educação, mantém-se a realidade de que mais de 100 milhões de crianças não têm acesso ao ensino primário, 960 milhões de adultos

---

<sup>30</sup>Foi criada em 25 de fevereiro de 1948 pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC) e tem sua sede em Santiago, Chile.

<sup>31</sup> A UNESCO foi fundada em 16 de novembro de 1945.

são analfabetos, contando ainda que mais de 100 milhões de crianças não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não possuem habilidades e conhecimentos essenciais (UNESCO, 1998).

Os documentos aprovados nesta Conferência foram a Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, divulgados pela UNICEF<sup>32</sup>.

Um dos objetivos constantes na Declaração Mundial de Educação para Todos para o alcance da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem elenca, no artigo 1º, o seguinte,

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1998, p. 3).

Dessa forma, a Declaração Mundial de Educação para Todos traz nos discursos dos participantes a defesa do direito de todos à educação e a urgência em satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, assumindo, dessa forma, o compromisso na adoção de medidas necessárias para oportunizar a todas as crianças, jovens ou adultos o alcance de um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. Entre tais medidas encontra-se a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas. Em consequência, a educação passa a centrar-se na aquisição e nos resultados concretos de aprendizagem.

---

<sup>32</sup> A UNICEF busca promover a cooperação internacional entre os países nas áreas de educação, ciências, cultura e comunicação. Foi criada no dia 11 de dezembro de 1946, por decisão unânime, durante a primeira sessão da Assembléia Geral das Nações Unidas.

No ano de 1993, o Ministério da Educação – MEC elaborou o documento “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993), destinado a cumprir, no período de 1993 a 2003, as resoluções da Conferência Mundial de Educação para Todos. Desta conferência resultaram posições consensuais, sistematizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, que constituíam as bases dos planos decenais de educação. Este documento é apontado como um conjunto de diretrizes políticas voltados para a melhoria da escola fundamental do país.

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993) marca a anuência formal, pelo governo federal brasileiro, às estratégias e teses que estavam sendo formuladas nos foros internacionais mais relevantes no âmbito da melhoria da educação básica. Considera-se, dessa forma, que a Conferência Mundial de Educação para Todos é uma referência conceitual e política da educação fundamental, a qual se constitui num compromisso da instância global em reafirmar a primordialidade de que todos os indivíduos tenham o domínio dos conhecimentos indispensáveis ao entendimento do mundo em que estão inseridos, recomendando dessa forma, o esforço e empenho de todos os países participantes no que tange à melhoria da educação.

Destaca-se que as idealizações elencadas no Plano Decenal (1993) derivam das inquietações da comunidade internacional com a educação, em razão das novas perspectivas sociais advindas da sociedade da informação. Portanto, pode-se entender que a educação fundamental vem sendo considerada primária para a vida em sociedade. Ela seria responsável pelo desenvolvimento em todos os indivíduos de um corpo de conhecimentos primordiais para que se possa viver em espaços repletos de informações e continuar aprendendo. Segundo o Plano,

Os compromissos que o governo brasileiro assume, de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo, expressam-se no PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea (BRASIL, 1993, p.12).

Para cumprir tal compromisso, o Plano Decenal expressa sete objetivos gerais da educação básica: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho; universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento; ampliar os meios e o alcance da educação básica; favorecer um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromissos; incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação; estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional (BRASIL, 1993).

Destaca-se que, para o alcance dos objetivos propostos, foram traçadas ações estratégicas, entre elas destaca-se a profissionalização e reconhecimento público do magistério, orientando que “[...] devem ser intensificadas as ações voltadas para a reestruturação dos processos de formação inicial e continuada, abrangendo a revisão dos currículos dos cursos médios e superiores do magistério e dos programas de capacitação dos profissionais em exercício (BRASIL, 1993, p. 45).

No mesmo ano de 1993 a UNESCO publicou um relatório que trazia as tendências da educação para o século XXI, denominado “Educação um tesouro a descobrir”, também conhecido como “Relatório Jacques Delors”. No Brasil este relatório foi publicado no ano de 1998 e, entre seus discursos, estava o “[...] aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser” (UNESCO, 1998). De acordo com a UNESCO (1998), estes deveriam ser os eixos norteadores da educação para as próximas décadas.

O documento enfatiza que a melhoria da qualidade da educação e a motivação dos professores devem ser uma prioridade em todos os países. Os responsáveis pela educação deveriam tratar o problema da qualidade do ensino escolar mediante a adoção de algumas políticas, dentre as quais se encontra a formação em serviço: “[...] a formação em serviço é uma forma de educação

permanente altamente recomendada, por permitir a todos os membros do corpo docente melhorar suas competências pedagógicas, tanto no plano da teoria como no da prática (BRASIL, 1998, p. 219).

O capítulo 7 do referido documento, que tem como título “Os professores em busca de novas perspectivas”, aponta o papel do professor e a formação continuada no centro das atenções, evidenciando que,

[...] os professores têm um papel determinante na formação de atitudes — positivas ou negativas — perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente (BRASIL, 1998, p.152).

Tal documento reforça o discurso abordando a formação continuada de professores como uma das medidas para a melhoria da qualidade do ensino, recomendando,

Formação contínua — Desenvolver os programas de formação contínua, de modo a que cada professor possa recorrer a eles, frequentemente, especialmente através de tecnologias de comunicação adequadas. Devem ser desencadeados programas que levem os professores a familiarizar-se com os últimos progressos da tecnologia da informação e comunicação [...]. Professores de formação pedagógica — Deve ser dada atenção especial ao recrutamento e aperfeiçoamento dos professores de formação pedagógica a fim de que, com o tempo, possam contribuir para a renovação das práticas educativas. (BRASIL, 1998, p. 159, 160)

Percebe-se, desse modo, a importância atribuída à formação continuada e à responsabilidade direcionada aos professores, indicando ainda que é necessário,

[...] melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e as motivações requeridas (BRASIL, 1998, p. 146).

Anos depois, mais especificamente em 2000, como os países não conseguiram atingir as metas determinadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, a comunidade internacional se reuniu no Fórum Mundial sobre

Educação de Dakar, que representou a retomada e a reafirmação dos compromissos, dos objetivos e metas da educação assumidas nesta conferência, o que tornou evidente o fracasso no atendimento das metas ou do atendimento apenas parcial.

A avaliação da *Educação para Todos* demonstra que houve um avanço considerável em alguns países, mas os discursos trazem que é inaceitável que ainda no ano de 2000 mais de 113 milhões de crianças (60 % das quais são meninas) continuem sem acesso ao ensino primário. O documento traz ainda que,

[...] sem um progresso acelerado na direção de uma educação para todos, as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza não serão alcançadas e serão ampliadas as desigualdades entre nações e dentro das sociedades (UNESCO, 2001, p. 8).

Neste Fórum houve o comprometimento em atingir alguns objetivos, dentre os quais destaca-se,

[...] b) assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015; [...] f) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (UNESCO, 2001, p.9).

Tendo isso em vista, pode-se apontar que a influência dos organismos globais e internacionais é forte no setor da educação e na implantação da formação continuada do PNAIC, pois se percebe que a legislação educacional apresenta um alinhamento com as propostas internacionais. Todavia, tais propostas não se tratam apenas de uma transferência de determinações e conceitos internacionais na política brasileira, mas um aprimoramento dessas deliberações à realidade do Brasil, as quais são realizadas por intermédio da legislação e de documentos produzidos pela esfera do governo brasileiro.

É importante destacar que as propostas dos organismos internacionais, desde o nível mais amplo, não são impostas de modo autoritário pelas organizações, são oferecidas aos governos dos diferentes países, mas elas somente são efetivas mediante a aceitação e consenso de cada nação.

Em relação à educação no Brasil, com base em estudos de Soares (2007), as reformas recomendadas pelo Banco Mundial têm o intento de ajustar as políticas à doutrina do neoliberalismo, no qual, a lógica que predomina é a do mercado, do campo econômico e a diminuição da pobreza. Nessa perspectiva, a educação subentende o avanço intelectual para uma minoria da população, e um dos meios utilizados é a centralização de recursos, por meio de políticas educacionais no desenvolvimento da educação básica, que tem como objetivo a formação de trabalhadores com habilidades e competências para responder às exigências do mercado.

Nesse sentido, Ball (2006) aponta que a intensificação e a responsabilização do trabalho docente tem sido o discurso principal das políticas educacionais sob a influência do neoliberalismo.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9394- em 20 de dezembro de 1996, a formação continuada de professores apresentou um significativo crescimento, sendo que se passou a defender esta modalidade de formação como caminho para solucionar os problemas oriundos da formação inicial do docente e de como esses problemas se revelaram na qualidade do ensino. Com este propósito, a LDB 9394/96 concebeu respaldo e difundiu responsabilidades na oferta da formação continuada com os entes federados, ampliando, desse modo, os espaços de formação na esfera pública, que, ao mesmo tempo, objetivou seus propósitos.

Em relação aos termos conceituais presentes na LDB 9394/96 sobre a formação continuada de professores, percebe-se que, no Art. 61, parágrafo único, inciso II, ela é considerada como capacitação em serviço; no Art. 67, inciso II, é aperfeiçoamento profissional continuado e; no Art. 87, o termo utilizado é capacitação de professores em exercício. Dessa forma, pode-se observar que a diversidade de termos utilizados traduz as perspectivas defendidas por uma política pública que privilegiou a construção de instrumentos capazes de responder aos acordos e compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990 na Tailândia.

Entende-se, assim, que os diferentes termos traduzem uma concepção de formação e um perfil docente de caráter técnico-instrumental, que tenciona

habilitar o docente a seguir padrões. O termo “capacitação” indica uma concepção mecanicista que entende o professor como um ser que necessita ser capacitado, convencido a aceitar novos padrões e ideias para tornar-se capaz de promover mudanças na sua prática. A concepção de aperfeiçoamento se assenta também neste mesmo ponto de vista, em noção que pressupõe tornar professores aperfeiçoados, isto é, torná-los perfeitos.

No âmbito dos discursos da Declaração Mundial de Educação para Todos e da LDB 9394/96, verifica-se que os mesmos definem objetivos, princípios e diretrizes em relação à formação continuada de professores. No que tange ao fortalecimento de um discurso que evidencia a melhoria da qualidade da educação como resultado de um processo de qualificação do professor. Os documentos declaram uma associação da formação continuada de professores às necessidades da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, os discursos contidos na legislação contribuem para um forte incremento nas políticas de formação continuada, contando com a proliferação de diferentes ações e programas, implantados sob a tese de que a melhoria do ensino pode se dar por meio do aprendizado contínuo do professor.

No Brasil, a partir da década de 1990, o Ministério da Educação – MEC, em colaboração com os estados e municípios, vem realizando diferentes programas de formação continuada aos professores da educação básica, em especial aos profissionais dos anos iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento de uma agenda de formação continuada nos três âmbitos federativos. Nesse cenário, o processo de decisão e formulação da política de formação continuada do PNAIC foi influenciado por um conjunto de fatores inter-relacionados nos âmbitos global, internacional e nacional.

No ano de 2001, com a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, a valorização do magistério aparece como objetivo central para a melhoria do ensino, trazendo a formação continuada de professores como uma das diretrizes do referido documento. Os discursos destacam que um dos maiores desafios do Plano Nacional de Educação e do Poder Público que merece dedicação prioritária é a qualificação dos professores,

a qual se almeja realizar mediante políticas públicas de formação inicial e continuada.

Com a vitória do Partido dos Trabalhadores - PT - nas eleições de 2002, estando à frente o Presidente Luis Inácio Lula da Silva, no ano de 2003, há um novo olhar e a articulação de diferentes discursos frente aos propósitos de desenvolvimento de políticas públicas, nas quais se almejava que as verdades neoliberais não fossem predominantes. Como consequência, novas políticas começaram a ser desenhadas, tendo várias delas o intento de promoção da igualdade e da inclusão social, as quais criaram uma grande expectativa frente à educação brasileira.

Sob a gestão do Ministro da Educação Cristovam Buarque, em janeiro de 2003, acreditava-se que a educação brasileira tomasse novos rumos, como se pode observar em seu discurso de posse, em que faz menção às pessoas evocadas no meio educacional:

[...] Não é por acaso que aqui nós temos o retrato do Paulo Freire simbolizando o analfabetismo contra o que ele lutou tanto. Não é por acaso que temos o retrato do Anísio Teixeira. Está ali simbolizando toda criança na escola e toda escola com qualidade (BUARQUE, 2003, s/p).

Prosseguindo seu discurso, o então ministro Cristovão Buarque (2003, s/p) enfatiza ainda,

Quero cumprimentar diversos diplomatas, representantes de organismos internacionais, como meu amigo representante do Banco Mundial, para dizer que eu preciso de vocês não apenas do ponto de vista que todos pensam: que são os recursos financeiros. Não, eu preciso de vocês, sobretudo, como fiscais do que a gente faz, como colaboradores com que a gente faz.

Ao interpretar este trecho do discurso do ministro pode-se verificar que a educação poderia ainda estar longe de tomar os rumos tão esperados, pois, pelas palavras do referido ministro, as verdades neoliberais ainda predominavam, podendo estar a educação sujeita a uma continuidade das mudanças produzidas pelo estado desde a década de 1990.

O governo de Lula teve para a educação o slogan: “Uma escola do tamanho do Brasil<sup>33</sup>”. Em junho do ano de 2003, início de sua gestão, o MEC formulou e disseminou o documento “Toda criança aprendendo” (BRASIL, 2003a). Acredita-se que este documento é de fundamental importância para a compreensão da origem e das intenções da formação continuada do PNAIC, uma vez que, foram explicitadas as políticas elaboradas pelo MEC na gestão do então Ministro da Educação Cristovam Buarque, e que seriam desenvolvidas com as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, sendo elas:

1) a implantação de uma política nacional de valorização e formação de professores, a começar, em 2003, com o incentivo à formação continuada dos professores dos ciclos ou séries iniciais do ensino fundamental; 2) a ampliação do atendimento escolar, por meio da extensão da jornada e da duração do ensino fundamental; 3) o apoio à construção de sistemas estaduais de avaliação da educação pública, também focalizando, em 2003, o alunato dos ciclos ou séries iniciais do ensino fundamental; 4) a implementação de programas de apoio ao letramento da população estudantil (BRASIL, 2003a,p.197-198).

A implantação de uma política nacional de valorização e formação de professores abrangia as seguintes ações: piso salarial e carreira do professor; O Exame Nacional de Certificação de Professores; A Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada e a contrapartida dos entes federados e a Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, tendo nesta rede uma das áreas de pesquisa a Alfabetização e o Letramento (BRASIL, 2003a).

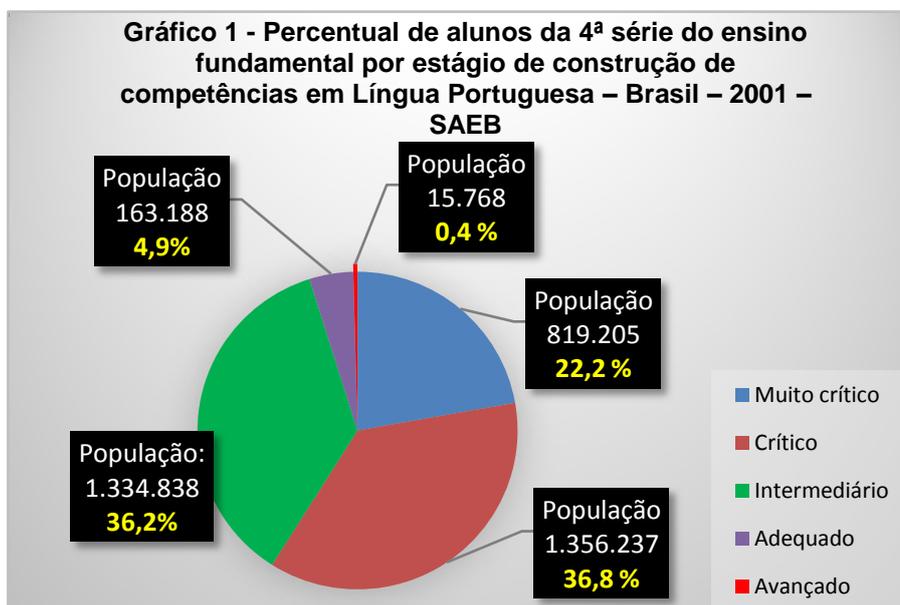
Nota-se, dessa maneira, que a centralidade da formação continuada de professores se deu desde o início da gestão de Lula, percebida como um princípio primordial, de modo que, mesmo com as mudanças de gestão no ministério da educação, assumido por Tarso Genro no ano de 2004, a política de formação continuada se manteve no centro da agenda política.

---

<sup>33</sup> Este documento é a proposta do Partido dos Trabalhadores para a educação, o qual foi elaborado e apresentado nas eleições de 2002 para Presidência da República. A preocupação com a educação foi uma constante no partido desde sua fundação em 1980, o que ficou evidenciado com a realização dos Encontros Nacionais de Educação do PT. (LIMA, 2004).

É de fundamental importância destacar que os dados das avaliações apresentadas pelo SAEB<sup>34</sup>, realizado nos anos de 2001 e 2003, foram expressivos para a implantação da formação continuada do PNAIC, dados estes presentes nos discursos do documento “Toda criança aprendendo” (BRASIL, 2003a). Segundo as avaliações do SAEB de 2001 e de 2003, 22,2% e 18,7, respectivamente, dos alunos da 4ª série apresentaram um desempenho “muito crítico”<sup>35</sup> na construção de competências em Língua Portuguesa, e apenas uma pequena parcela de alunos apresentou desempenho adequado, dados estes divulgados no documento “Qualidade da Educação: Uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental” (2003a).

A análise dos dados do ano de 2001 classificou os alunos da 4ª série com desempenho muito crítico, categoria que reúne os estudantes que não desenvolveram competências e habilidades necessárias para obter resultados minimamente razoáveis nas provas. Em outras palavras, esses alunos se encontram na extremidade negativa da Escala de Proficiência do SAEB<sup>36</sup>, conforme mostram os gráficos abaixo:

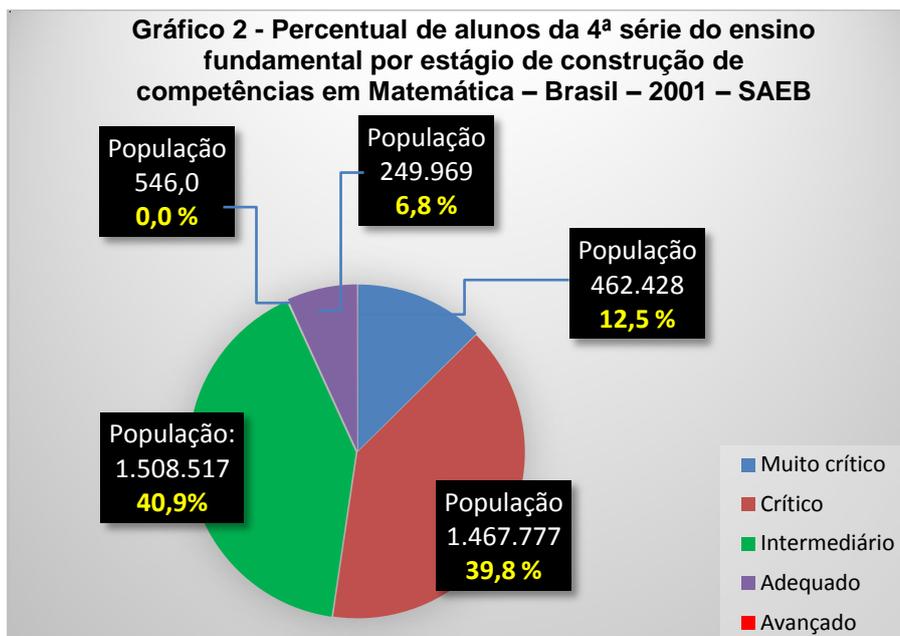


Fonte: MEC/INEP/SAEB – Elaborado pelo autor

<sup>34</sup> O objetivo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica é apoiar municípios, Estados e a União na formulação de políticas para a melhoria da qualidade do ensino, com o foco da aprendizagem de habilidades básicas e indispensáveis ao cidadão (BRASIL, 2003a).

<sup>35</sup> Como anexo consta o quadro de definição dos níveis de desempenho na construção de competências e desenvolvimento de habilidades das avaliações do SAEB 2001 e 2003.

<sup>36</sup> A Escala de Proficiência do SAEB está disponível no site <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/escalas-de-proficiencia>



Fonte: MEC/INEP/SAEB – Elaborado pelo autor

Segundo o documento “Qualidade da Educação: Uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental” (2003), as tabelas 01 e 02 mostram de modo convincente, a baixa qualidade do sistema de educação do Brasil. Em uma leitura mais precisa, é possível afirmar que quase 59% dos estudantes brasileiros da 4ª série do ensino fundamental têm profundas deficiências em relação à leitura, os quais foram classificados em estágios muito crítico e crítico. Apenas 5 % dos alunos apresentaram desempenho esperado para a série investigada, sendo possível observar ainda que, para matemática, não é muito desigual: 52% dos alunos apresentaram baixo desempenho e apenas 6% apresentaram desempenho esperado para a série correspondente.

Os dados mostram que os alunos classificados com desempenho muito crítico e crítico não consolidaram as competências mínimas que oportunizem classificá-los como leitores, de modo que é provável que não foram alfabetizados ou estão parcialmente alfabetizados. A taxa de distorção idade-série destas categorias afirma que 58% deles estão acima da idade considerada adequada para a 4ª série, ou seja, 10 anos de idade (BRASIL, 2003c).

Simultaneamente às provas de Língua Portuguesa e Matemática do SAEB, foram aplicados questionários na intenção de clarificar os aspectos associados ao desempenho dos estudantes brasileiros. A partir dos dados desses questionários, observou-se que, do total de alunos com desempenho muito crítico e crítico, 56 %

já repetiram o ano, dentre os quais 12 % já repetiram por pelo menos três vezes, 17 % por duas vezes e 27% repetiram apenas uma vez. O percentual dos alunos com desempenho muito crítico que já abandonou a escola em algum momento é de 35 % (BRASIL, 2003c). Dessa forma, os dados são enfáticos em atestar que o ensino do Brasil não está satisfatório para os estudantes da 4ª série do ensino fundamental, deixando profundas lacunas no aprendizado da leitura e da matemática, conforme foram constatados pelo SAEB. Esses dados são resultado de um problema severo da qualidade do ensino brasileiro.

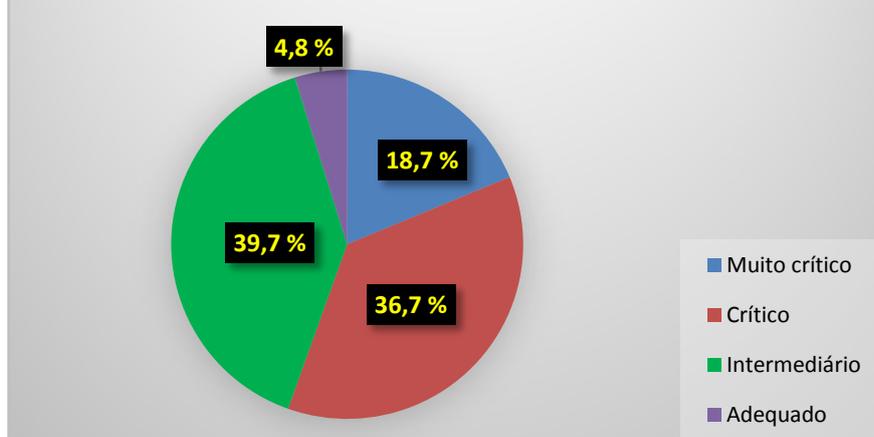
Sabe-se que a questão da qualidade da educação não é algo simples que possa ser elucidado mediante uma variável ou uma série de variáveis. O compromisso com a qualidade da educação não é de um ou dois agentes sociais, e, sim, de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, os quais influenciam de diferentes formas, compondo uma equação complexa. A análise do contexto é outro fator fundamental para o entendimento dos resultados obtidos (BRASIL, 2003c).

Diante do exposto, o documento “Resultados do SAEB 2003” (2004) aponta que as informações coletadas oportunizam criar um quadro sobre o sistema educacional brasileiro, anunciando suas virtudes e defeitos, afirmando que este conhecimento possibilita uma ação mais efetiva de todos os que se importam com a educação do Brasil. O documento discursa ainda,

Tão importante quanto o conhecimento desses números é a promoção do uso pedagógico da avaliação. A escala de desempenho do Saeb explicita as habilidades que estão sendo desenvolvidas e aquelas com os maiores déficits. A avaliação permite conhecer, com riqueza de detalhes, quais as dimensões das áreas do conhecimento e traçar estratégias de ensino-aprendizagem e mesmo de qualificação docente para a melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas brasileiras. As unidades escolares precisam se apropriar de tal instrumento e adotar iniciativas de promoção do aprendizado para todos os alunos (BRASIL, 2004, p. 5-6).

No ano de 2003, os dados da avaliação da construção de competências em Língua Portuguesa e Matemática realizada pelo SAEB foram os seguintes:

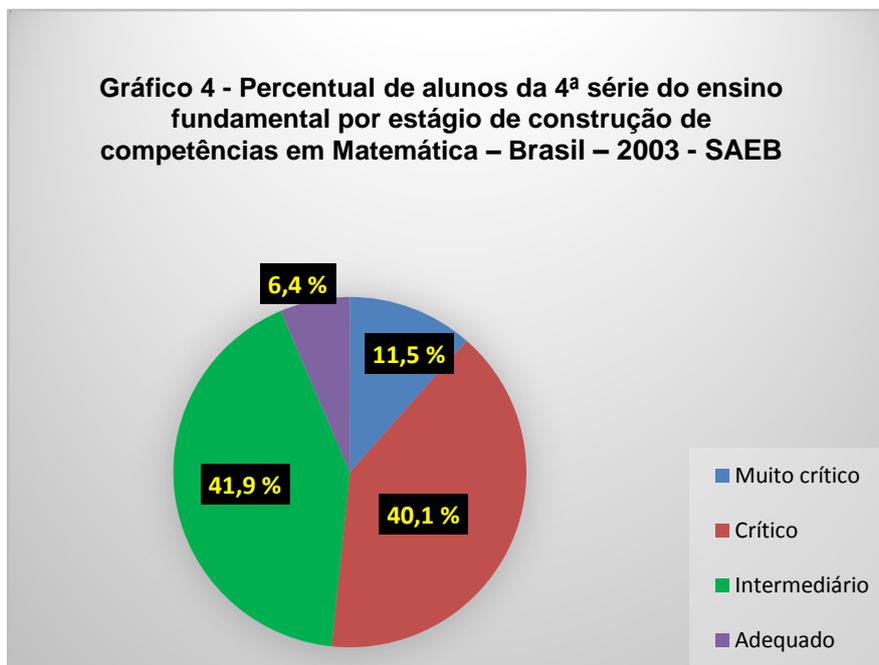
**Gráfico 3 - Percentual de alunos da 4ª série do ensino fundamental por estágio de construção de competências em Língua Portuguesa – Brasil – 2003 – SAEB.**



Fonte: MEC/INEP/SAEB - Elaborado pelo autor

Observa-se que, em 2001, 59% dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental estavam nos níveis muito crítico e crítico. Esse percentual, em 2003, caiu para 55%.

**Gráfico 4 - Percentual de alunos da 4ª série do ensino fundamental por estágio de construção de competências em Matemática – Brasil – 2003 - SAEB**



Fonte: MEC/INEP/SAEB - Elaborado pelo autor

Pode-se constatar que, entre 2001 e 2003, não se verificou mudanças relevantes nos percentuais de estudantes nos estágios muito crítico e crítico.

Conclui-se que os dados do SAEB de 2001 e 2003 revelam que as habilidades de leitura, escrita, interpretação de texto e resolução de problemas adquiridas pelos estudantes da 4ª série do ensino fundamental são insuficientes para o desempenho esperado à série correspondente, o que foi um forte indício para o desencadeamento do PNAIC.

Em relação ao fracasso escolar, se faz pertinente trazer para esta discussão, que o não aprender tem história. Uma história carregada de pré-julgamentos e rótulos, o que na maioria das vezes esteve relacionada à pobreza, determinando em uma naturalização do baixo desempenho escolar em especial no que tange as classes menos privilegiadas.

Nesse sentido, Patto (1999) salienta que as explicações para o fracasso escolar estavam ligadas diretamente a maneira capitalista de interpretar a realidade, e tais discursos preservavam a condição de domínio que as famílias mais pobres sofriam. A mesma autora aponta ainda que, diferentes questões políticas influenciaram a abordagem dos entraves escolares, o que fica evidente o interesse e o controle das classes dominantes.

Os altos índices de reprovação e abandono escolar nos primeiros anos de escolarização da escola pública levaram a referida autora a empreender uma análise da produção especializada desde o início do século XVIII até o final da década de 1980. Esta análise permitiu elaborar um quadro de referências, tanto históricas quanto sociais, que possibilitou uma reflexão sobre a natureza das concepções dominantes naquela época a respeito do fracasso escolar. A autora dispensa grande parte deste trabalho à preocupação existente na época de se determinar prematuramente as possíveis razões do não aprender dos estudantes, como se este estereótipo fosse justificar a desigualdade de oportunidades e a natureza seletiva das instituições escolares.

Desse modo, Patto (1999) indica a importância de se questionar o discurso que culpabiliza o aluno ou a sua família perante o fracasso escolar, chamando a atenção para uma dimensão muito maior dos determinantes sociais e institucionais na produção de tal fracasso, do que problemas neurológicos,

orgânicos e emocionais, rompendo com as visões da carência cultural e das dificuldades de aprendizagem<sup>37</sup>.

Em relação às avaliações dos sistemas de ensino, Vianna (2003) aponta que, mesmo nutridas de grande expectativa, apenas indicam os problemas e não os resolvem. É notório que há um elemento subjetivo nas avaliações desta natureza que podem gerar a expectativa de elas, por si só, alterarem a realidade educacional. Mas a função de tais avaliações vem ao encontro da necessidade de levantar dados para serem utilizados nas administrações dos sistemas de ensino.

No que tange às avaliações do SAEB, percebe-se que esta avaliação acaba muitas vezes definindo o currículo das escolas da educação básica, ou seja, o que deve ser ensinado na escola, considerando o estabelecimento de um padrão ao exigir um conjunto de conhecimentos das variadas áreas de ensino. Da mesma forma, enfatiza-se que o SAEB desatende às diferenças regionais/locais, pois conforme Vianna (2003, p. 34) “[...] um instrumento de medida [...] pode ser válido para um curso, mas não para outro. Pode ser válido para um currículo, mas não para outro [...], inclusive para uma escola, mas não o ser para outra instituição”.

Desse modo, faz-se necessário analisar a pertinência da continuidade no investimento desse modelo de avaliação, destacando a importância de se colocar em debate a possibilidade de democratizar a questão sobre para que e como realizar o processo de avaliação dos sistemas de ensino de forma padronizada em âmbito nacional.

Sabe-se que as avaliações do SAEB tiveram preponderância na implantação da formação continuada do PNAIC, e que esta modalidade de formação docente sempre esteve na pauta do Governo Lula, tanto que, em dezembro de 2003, o Plano Plurianual 2004-2007 do Governo é divulgado, e, dentre os maiores problemas da educação brasileira estava a,

---

<sup>37</sup> No contexto educacional, os problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem também são vistos como doenças que devem ser medicalizadas. Moyses e Collares criticam a prática errônea da generalização da medicalização, em que “a medicalização da vida de crianças e adolescentes articula-se com a medicalização da educação na invenção das doenças do não - aprender” (MOYSÉS; COLLARES, 2011, p. 73).

[...] fragilidade da formação dos professores e a falta de estímulo para que renovem sua prática pedagógica. Não existe um plano sistemático e efetivo de formação continuada dos professores que possibilite sua atualização permanente em termos científicos e pedagógicos, nem mecanismos institucionais de valorização do seu conhecimento e da prática científica e pedagógica. Predominam currículos centrados na transmissão de conteúdos, com frágil abordagem prática e problematizadora, devido à ausência de processos formativos que promovam a renovação. O programa Valorização e Formação de Professores e Trabalhadores da Educação vem de encontro a esses problemas, prestando assistência técnica e financeira aos sistemas de ensino para a concepção e a prática de um plano de formação de professores e de valorização do magistério. O programa será implantado em parceria com estados, Distrito Federal, municípios e instituições governamentais e não-governamentais afins e instituições federais de ensino superior, promovendo ações conjuntas entre as três esferas da administração pública. Essas ações possibilitarão a capacitação de cerca de 2,5 milhões de professores e outros profissionais que atuam na educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio (BRASIL, 2003b, p.81).

No ano de 2003 é instituído o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, por meio da Portaria nº 1.403, de 09 de junho de 2003, sendo este sistema uma das principais bases institucionais de valorização do professor, que tem como uma das metas a garantia do acesso a processos de formação continuada ajustados às necessidades educacionais.

Em 2004, toma posse como Ministro da Educação Tarso Genro, confirmando seu comprometimento com a reforma no âmbito educacional do país. Já no início de sua gestão, estabelece como primado, entre outros aspectos, a formação continuada de professores, para a qual o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica previa recursos destinados ao custeio de programas de aperfeiçoamento continuado dos profissionais do magistério. O mesmo ministro deu início ainda à constituição da Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, surgida da necessidade de articular a pesquisa, a produção acadêmica à formação dos educadores.

No bojo das políticas educacionais para formação continuada de professores alfabetizadores, no ano de 2005, o MEC implanta o Pró-Letramento, que teve como intento a realização da formação continuada de professores dos primeiros anos do ensino fundamental da rede pública de ensino. O programa, que se dava na modalidade semi-presencial, utilizava vídeos, material impresso, atividades a distância e presencial, orientados por tutores. O objetivo era a melhoria do desempenho escolar das crianças em relação à alfabetização. Assim,

em parceira com a Rede Nacional de Formação Continuada, contava com a adesão das secretarias de educação mediante o Plano de Ações Articuladas – PAR.

O Pró-Letramento foi declarado pelo MEC como um programa bem sucedido, pois, após sua criação, as avaliações das crianças por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP verificou que os índices evidenciavam melhoria nos resultados educacionais. Esse fato exerceu importante influência para a implantação do PNAIC.

Dentro do contexto da implantação de uma política de valorização e formação de professores, no ano de 2006, o Governo Federal autorizou por meio da Lei nº 11.273 de 06 de fevereiro de 2006, a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica, conforme se pode observar no artigo abaixo:

Art. 1º Fica o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE autorizado a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade à distância, que visem: [...] II - à formação continuada de professores da educação básica [...] (BRASIL, 2006b, p;1).

Nesta mesma data, com a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, a organização do Ensino Fundamental sofre alterações, passando esta modalidade de ensino a ter duração de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Determinou-se, dessa forma, que os Municípios, os Estados e o Distrito Federal teriam até o ano de 2010 para efetivarem a obrigatoriedade para esta modalidade de ensino (BRASIL, 2006c).

Assim, a ampliação do ensino fundamental de nove anos tornou-se foco das discussões, pois com a obrigatoriedade na antecipação da entrada do aluno na instituição escolar, diferentes discussões emergiram no contexto educativo, entre elas as relacionadas à alfabetização e à formação continuada do professor alfabetizador, as quais ganharam relevância, reforçando a necessidade de políticas educacionais para este fim.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo MEC no ano de 2007, pode ser considerado também como uma ação nacional que exerceu influência na implantação da política de formação continuada do PNAIC, considerando que tal documento intenta manter um regime de colaboração entre os estados e municípios. De acordo com o documento, regime de colaboração “significa compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação de forma a consertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia” (BRASIL, 2007b, p.10).

O referido documento traz ainda o discurso de que a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre das oportunidades ofertadas aos docentes, evidenciando que a formação inicial e continuada do professor exige que as Universidades se voltem para a formação de profissionais da educação básica.

É relevante destacar que o PDE tem como grande articulador o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, já que, a partir da adesão a esse programa, os municípios e estados realizam seus respectivos Planos de Ações Articuladas- PAR. Esses planos encontram-se disponibilizados pelo MEC por meio do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle – SIMEC, o qual é considerado pelo Governo Federal como uma importante evolução tecnológica para o campo educacional.

Desse modo, com o intuito de dar consolidação aos discursos e ao cumprimento dos acordos firmados na “Conferência Mundial de Educação para Todos”, o Decreto nº 6.094, de 24 abril de 2007, vem dispor sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”<sup>38</sup>, uma conjugação dos esforços da União, Distrito Federal, Estados e Municípios, que, em regime de colaboração, com as famílias e comunidade, comprometem-se a atuarem em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Esse plano traz entre suas diretrizes o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade,

---

<sup>38</sup>O movimento “Todos pela Educação” é formado por representantes de grandes empresas, bancos e organizações não-governamentais, que entre eles pode-se destacar: Banco Santander, Banco Itaú, Fundação Bradesco, Banco Real, Organizações Globo, Instituto Itaú Cultural, Instituto HSBC, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Dpaschoal, Gerdau, Suzano, Natura, entre outros. (Disponível no site <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/quem-esta-conosco>)

aferindo os resultados por exame periódico. Traz também como meta instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação (BRASIL, 2007a).

O referido documento esclarece que a qualidade da educação básica será verificada, objetivamente, com fundamentação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, mediante os dados constantes do censo escolar combinados com os do SAEB. Esclarece também que a vinculação do município, Estado ou Distrito Federal far-se-á por meio do termo de adesão voluntária. (BRASIL, 2007a).

Para aferir os resultados das diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foram criados instrumentos de avaliação. No caso da alfabetização, no ano de 2007, foi instituída a Provinha Brasil, ou Avaliação da Alfabetização, pela Portaria nº 10, de 14 de abril, sendo um instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que oferece informações aos professores e gestores dos sistemas de ensino sobre o processo de alfabetização das crianças. Tal instrumento de avaliação tem como objetivos principais avaliar o nível de alfabetização dos alunos/turmas nos anos iniciais do ensino fundamental e diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita (BRASIL, 2007c). Destaca-se que a utilização dos resultados da Provinha Brasil compõem a rede de discursos influentes na implantação da política objeto de estudo desta pesquisa.

Assim, cria-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Este índice exerce a função de indicador nacional que possibilita o acompanhamento da qualidade da Educação e, conseqüentemente, a busca de melhorias, enfatizando que o PNAIC se constitui como uma das ações para a melhoria do ensino público, resultante do monitoramento realizado pelo IDEB.

Dando seqüência às ações, no ano de 2009, é publicado o documento que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o qual

tem a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Essa política tem como um dos princípios a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente (BRASIL, 2009a).

Destaca-se que o Decreto nº 6.755, no ano de 2016, é revogado pelo decreto nº 8.752 de 09 de maio, o qual institui a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica com a finalidade de fixar seus principais objetivos, princípios e organizar seus programas e ações em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o PNE e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios. Entre os principais objetivos destaca-se a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada, formações estas entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais, trazendo ainda o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada.

Frente às discussões em torno da política de formação continuada, foi estabelecida no ano de 2009, por meio da Portaria nº 1.129, de 27 de novembro, a Rede Nacional de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica, com a participação das universidades brasileiras e a realização de um pacto federativo para o encadeamento de ações educacionais, partindo dos propósitos constitucionais expostos nos Art. 23 e 211 da Constituição de 1988, que prescreve o regime de colaboração entre os âmbitos federados e entre os sistemas de ensino (BRASIL, 2009b).

Segundo o Ministério da Educação, a Rede Nacional de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica, tem por,

[...] finalidade precípua contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e

das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias (BRASIL, 2005, p.6).

Para Santos (2008), a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi uma tentativa de ultrapassar a falta de continuidade das pequenas ações de formação continuada de professores, com o estímulo de institucionalizar a demanda de formação continuada no Brasil, vencendo, assim, uma formação fragmentada e incoerente. A autora enfoca ainda a respeito da construção de uma parceria entre universidades e secretarias de educação, que segundo ela, “é utilizada como uma possibilidade emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades”. (SANTOS, 2008, p.144).

A Portaria nº 1.129, de 27 de novembro de 2009, que institui a Rede Nacional de Formação Continuada de professores, define que,

Art. 3º A Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica contará com um Comitê Gestor que terá como finalidade acompanhar, avaliar e assessorar o funcionamento da Rede.

§ 1º O Comitê Gestor da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica terá a seguinte composição:

I - seis representantes do MEC, sendo um representante de cada uma das seguintes Secretarias: a) Secretaria de Educação Básica - SEB/MEC; b) Secretaria de Educação Especial - SEESP/MEC; c) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC; d) Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC; e) Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC/ MEC; f) Secretaria de Educação Superior - SESU/MEC;

II - um representante da CAPES;

III - um representante do FNDE;

IV - um representante indicado pelas IES participantes da rede;

V - um representante do CONSED;

VI - um representante da UNDIME (BRASIL, 2009b,p.2)

Destarte, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, enquanto Política Nacional de Valorização e Formação dos Profissionais da Educação representa a expectativa de ingresso dos docentes em centros oficiais de formação continuada, estabelecendo um regime de colaboração e integração entre os âmbitos federativos e as Universidades gestoras da formação continuada.

Nessa perspectiva, de acordo com estudos realizados por Aguiar (2010), diferentes iniciativas do governo Lula evidenciaram o empenho em efetivar os objetivos e metas contidos no Plano Nacional de Educação - 2001 a 2010<sup>39</sup>. Entre os objetivos e metas encontra-se a qualificação de professores como objeto central para a melhoria do ensino, a qual vem se materializando no decorrer dos anos por meio de políticas de formação inicial e continuada.

Diante dos fatos e vozes apontados até aqui que influenciaram na criação do PNAIC, faz-se necessário destacar que uma importante inspiração e modelo essencial para esta política foi um programa do governo do Ceará, o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, que teve sua semente plantada em Sobral, sendo considerado assim o berço do PNAIC.

O PAIC surgiu em Sobral no ano de 2007, a partir de uma ação na Assembléia Legislativa, com a criação do Comitê pela Erradicação do Analfabetismo Escolar. As discussões apontavam alguns rumos pra dar fim a um grave problema na educação cearense, qual seja, 15 % dos alunos do 2º ano do ensino fundamental do Ceará liam e compreendiam um pequeno texto, e somente 42% conseguiam produzir um pequeno texto. Além disso, foram detectados problemas na formação inicial dos professores alfabetizadores, problemas esses que refletiam na sala de aula.

Segundo Teodoro (2013), com experiência exitosa do PAIC em Sobral, o programa se revelou eficaz em toda a rede de ensino do Ceará, de forma a garantir a aprendizagem a todos os alunos e escolas, mesmo as escolas mais afastadas da sede. Na primeira edição do IDEB, o município de Sobral já se destacava como único município a atingir a meta e, na atualidade, após a quarta edição, Sobral ultrapassou todas as metas, tendo a melhor média do Norte e Nordeste, com nota superior à da média dos países desenvolvidos e da rede privada, que é seis. A média dos alunos de Sobral é de 7,3 e nenhuma das escolas do município tem nota inferior a 6.

---

<sup>39</sup> As iniciativas se deram por meio da criação de universidades federais; da ampliação e interiorização de vagas nas IFES (Instituições Federais de Ensino Superior); da criação e expansão da rede federal de educação tecnológica; da contratação de professores e técnicos para as universidades e escolas técnicas; de condições de formação e qualificação de professores da educação básica; de elevado investimento em pesquisa, com incentivo à formação de mestres, doutores e pós-doutores (DUARTE; VIRIATO, 2012, p.5).

No âmbito do estado do Ceará, o IDEB do 4º e 5º ano pulou de 3,2, em 2005, para 4,9 em 2011 (o esperado era 4,0). Em 2007, apenas 15 municípios, de um universo de 184, tinham nível considerado desejável de alfabetização (um deles era Sobral), e, em 2011, praticamente todos os municípios alcançaram o mesmo patamar (com a exceção de cinco, que ficaram no nível "suficiente", segundo mais alto).

Dessa forma, o MEC que já vinha acompanhando o desempenho surpreendente do PAIC no Ceará, decidiu adotar o modelo no âmbito federal. Segundo Guerreiro (2013), a diferença entre o PAIC e PNAIC está no material adotado nas formações de orientadores de estudo. O PNAIC reuniu pesquisadores do Brasil inteiro para elaborar um material aberto e que estivesse condizente com os contextos locais, de modo que o mesmo fosse utilizado como alicerce para a prática pedagógica do professor alfabetizador. O PAIC criou um único material para o estado que, apesar de sua boa qualidade, acabou tolhendo a autonomia do professor.

Dessa forma, o PNAIC teve seu lançamento oficial no dia 08 de novembro de 2012 e, durante a cerimônia de lançamento, a então Presidente da República, Dilma Rousseff, em seu discurso, que está disponível no Portal do Planalto publicado em 08 de novembro de 2012, destaca que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que foi firmado com os estados e municípios tem um caráter de urgência, em razão de que não é possível “ser insensível” ao fato de que, no Brasil, em média, 15 % das crianças até 8 anos de idade, em todo o país, não estão plenamente alfabetizadas, ou seja, não dominam a língua, não sabem interpretar textos simples e não dominam as operações matemáticas, o que dá um caráter emergencial ao pacto. A presidente destaca, ainda, que esse caráter de urgência se soma a uma visão de futuro do país, nesse sentido complementa:

Por isso, o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa é o caminho fundamental para a igualdade de oportunidades. Sem ele, nós não teremos igualdade de oportunidades efetiva em nosso país. Não há como dizer que, sendo uma das nossas maiores obrigações as crianças deste país, nós possamos assegurar a elas conquistas ao longo da vida sem garantir essa alfabetização em idade certa. Com o Pacto, nós estamos nos comprometendo, de forma inequívoca, a enfrentar, com firmeza, um quadro preocupante de desigualdades. Essas avaliações – tanto as feitas pelo Ministério da Educação quanto as avaliações censitárias – mostram um quadro preocupante também da distribuição regional da desigualdade (ROUSSEFF, 2012, s/p).

Desse modo, pode-se perceber que a Presidente evidencia a educação como caminho para reduzir a desigualdade social no país e garantir igualdade de oportunidades para todos os brasileiros. Percebe-se a atribuição a esta política da responsabilidade de enfrentar uma situação preocupante de desigualdade que perdura no país há várias décadas.

A Presidente declara, ainda, que o que está em jogo é o futuro do Brasil, pois as avaliações do SAEB e as avaliações censitárias revelam também a distribuição regional da desigualdade, chamando a responsabilidade para governo federal, governos estaduais e governos municipais.

A sociedade e as famílias também são mencionadas quando a presidente relata a responsabilidade e o comprometimento com a alfabetização na idade certa, pois o compromisso com o pacto é garantir que toda criança até 8 anos que estuda em escola pública esteja completamente alfabetizada, que tenha o domínio da leitura e escrita e conheça as primeiras operações.

A partir deste fundamento, a presidente afirma que se construirá, etapa por etapa, uma vida cidadã, considerando que o pacto é o ponto de partida para que todos os brasileiros, independentes de sua classe ou da sua cor, possuam capacidades e oportunidades de competir em igualdade de condições (ROUSSEF, 2012). A presidente complementa apontando que,

Nós não seremos um país que transforma conhecimento em tecnologia, que cria conhecimento científico, que protege os seus artistas, se os brasileiros não tiverem acesso à alfabetização na idade certa. Nós não seremos um país que gera conhecimento e o aplica. Nós não seremos um país que respeita os seus cidadãos sem alfabetização na idade certa. E sem alfabetização na idade certa, o pilar sobre o qual se assenta toda a educação, sobre o qual se assenta o ensino médio, o ensino técnico, o ensino universitário, os centros de pesquisas, estará truncado. E, ao mesmo tempo, sem o ensino médio, o ensino técnico e o ensino universitário, nós não teremos professores capazes de construir um pacto tão forte pela alfabetização. A educação não tem sequência. É algo muito desafiador este fato. Nós precisamos das universidades formando professores para termos, também, um bom alfabetizador. Isso não significa que nós não tenhamos de centrar a nossa atenção, neste momento, num dos eixos principais do nosso fortalecimento, que é a alfabetização (ROUSSEF, 2012, s/p).

Em relação à avaliação do processo de aprendizagem, a presidente coloca como peça fundamental para o sucesso da iniciativa, pois considera que não há como aferir se as crianças estão seguindo um ciclo de alfabetização sem avaliar e sem realizar testes objetivos. Complementa ainda afirmando que “se quisermos saber se as crianças estão aprendendo, se precisam de apoio em algum conteúdo específico, se o nosso material didático e os métodos são adequados, se o professor e a escola estão cumprindo suas tarefas, nós vamos precisar avaliar” (ROUSSEF, 2012, s/p).

Para estimular as escolas e os professores a se engajarem no projeto, a presidente prometeu distribuir, no ano de 2013, 500 milhões para as escolas e professores que apresentassem os melhores desempenhos na alfabetização de crianças até os 8 anos de idade. O dinheiro seria repassado na forma de premiações às experiências exitosas.

Nós consideramos que é fundamental que o Brasil, a cada ano, reconheça e valorize professores alfabetizadores, e torne professores alfabetizadores nos professores com os maiores status no nosso país. Nós temos que – como governos federal, estaduais e municipais, mas também como sociedade – valorizar o professor alfabetizador. Tem de ser para nós uma questão fundamental, porque sem isso não há um pacto efetivo pela alfabetização na idade certa (ROUSSEF, 2012, s/p).

Sobre o reconhecimento e valorização do professor alfabetizador, a presidente continua seu discurso enfatizando que,

Todos os professores, sem dúvida – eu queria dizer aqui – merecem o nosso reconhecimento e nossa valorização. Mas eu vou reafirmar: nenhum é mais importante para o Brasil que o professor alfabetizador. Aos 360 mil profissionais que são diretamente responsáveis pela alfabetização de nossas crianças, devemos prestar o nosso reconhecimento, oferecer o nosso apoio. E participarmos, junto com eles, nessa tarefa que é garantir às nossas crianças plena alfabetização até os oito anos (ROUSSEF, 2012, s/p).

A presidente informou em seu discurso que o PNAIC buscava atingir quase 8 milhões de crianças do país que frequentavam os três primeiros anos do ensino fundamental. Até aquele momento, os 27 estados brasileiros já haviam aderido ao pacto, e, dos 5.500 municípios, 5.270 firmaram seu compromisso junto ao PNAIC.

De acordo com a presidente, além da alfabetização na idade certa, o governo anunciava o investimento em creches e na educação em tempo integral, considerando enquanto estratégias que complementaríamos e dariam continuidade ao PNAIC, assim como contribuiriam também para o aprimoramento da educação do país.

Dessa forma, a presidente conclui seu discurso de lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa afirmando que o pacto iria melhorar a formação das crianças, dando a elas uma oportunidade de um futuro promissor, e que não restavam dúvidas de que esta política representava um salto na trajetória no país.

Destarte, podem-se observar claramente algumas características neoliberais<sup>40</sup> contidas no discurso do governo federal sobre o PNAIC, um discurso que traz as influências do âmbito global e internacional, como também a continuidade das políticas efetivadas durante o Governo Lula (2003-2010), nas quais estiveram em pauta a formação, trabalho e valorização docente e avaliação como estratégia para alcançar melhores resultados educacionais.

Percebe-se que as diferentes ações voltadas para a erradicação do analfabetismo no Brasil respaldam-se em parâmetros, metas e planos educacionais, tendo como meta principal a alfabetização de massas e a universalização do ensino fundamental e, nesse sentido, na maioria das vezes, foram experiências que não oportunizaram o processo de alfabetização, mas uma atuação emergencial com o aumento das matrículas, o discurso centrado na diminuição da pobreza e no desenvolvimento econômico do País, em detrimento à necessidade de alfabetizar para a inserção social e para a apropriação dos conhecimentos que são produzidos socialmente pelos homens.

Nos últimos anos, a estruturação do sistema de avaliação e informação vem cumprindo papel estratégico na agenda do Governo Federal, apresentando-se como instrumento básico para o planejamento, monitoramento e acompanhamento das políticas educacionais, auxiliando dessa forma as tomadas de decisões.

---

<sup>40</sup>Competitividade; premiação; produtividade, etc.

Diante do exposto, podem-se observar os fatos e vozes que influenciaram a implantação do PNAIC e, conseqüentemente, a formação continuada desta política educacional, que busca mobilizar professores de todo o País em torno de um mesmo propósito que é alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental.

### 2.2.1 Política de Formação Continuada de Professores: aspectos conceituais

Os discursos a respeito da necessidade de mudanças no campo da educação concebem a formação continuada de professores como privilegiada, intentando políticas governamentais. Esse aspecto pode ser verificado nas discussões e estudos de diferentes teóricos, dentre os quais se destacam Nóvoa (1991, 1992, 1995, 2009), Imbernón (2009, 2010, 2011), Tardif (2012, 2013) e Candau (2008), os quais trazem importantes compreensões e conceitos para a discussão da temática no âmbito educacional. Salienta-se que tais reflexões contribuem enquanto vozes influentes na apreensão da formação continuada de professores, objeto desta pesquisa.

De acordo com Tardif (2013), a formação continuada é um processo contínuo de idas e vindas, abrigando as experiências pessoais e os diferentes saberes que auxiliam para a construção da identidade docente. O autor considera, ainda, que a formação enquanto *continuum* reconhece a formação inicial e continuada ao longo do exercício profissional, período quando, de fato, originam-se várias necessidades e a procura constante de soluções.

Nesse sentido, Nóvoa (1991, p. 72) reforça este conceito quando afirma que “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são, também, momentos de formação e investigação que estimulam o desenvolvimento pessoal e a socialização profissional dos professores”.

De acordo com Imbernón (2009), no final do século XX, a formação continuada, denominada pelo autor como *formação permanente* do professorado, contou com importantes avanços, como, por exemplo, a rigorosa crítica à racionalidade técnica-formativa, à organização da formação de cima para baixo, à análise de modelos de formação, à análise dos tipos de formação que origina

grandes ou pequenas mudanças, à formação próxima das instituições escolares, um conhecimento mais amplo da prática reflexiva, os processos de pesquisa-ação, como processo de desafio e crítica, processos de ação - reflexão para a transformação educativa e social, com um teórico professor pesquisador, etc.

Sobre os processos de formação continuada, o mesmo autor faz uma observação quando enfatiza que não se pode falar em mudanças para a formação permanente sem antes analisar o contexto político e social como componente necessário na formação, uma vez que o desenvolvimento dos indivíduos ocupa um lugar num determinado contexto social e histórico, o qual exerce influência em sua natureza (IMBERNÓN, 2009).

A formação continuada entendida como parte do desenvolvimento profissional que se dá ao longo da atuação do professor oportuniza um olhar à prática pedagógica, no qual se pode contextualizar a atividade docente, entendendo que o contexto profissional pode condicionar as práticas de formação e a repercussão do desenvolvimento profissional.

Non podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso. Assim, tudo o que se explica não serve para todos nem em todo lugar. O contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança. Por exemplo, a situação trabalhista condicionará os modos de formar e, obviamente, a inovação. A um professor ou professora mal remunerado e em situações de miséria não é possível exigir tarefas de muita inovação e mudança (IMBERNÓN, 2009, p.10)

A formação permanente é tomada como fundamental tanto para alcançar o sucesso nas reformas educativas como para a melhoria da qualidade do ensino. Isso se dá em todos os países, textos oficiais e em todos os discursos. Todavia, já não é tão costumeiro que se estabeleçam estruturas e propostas lógicas que viabilizem uma maior inovação dos processos educativos das escolas e, muito menos, nestas décadas que preponderam políticas neoliberais e governos de natureza conservadora (IMBERNÓN, 2009).

Portanto, pensar nos desafios postos à sociedade e, de modo consequente, à educação e à escola, a formação continuada é frisada como um dos mecanismos para a articulação teoria e prática com perspectivas na melhoria da qualidade do ensino.

Garantir um ensino de qualidade pressupõe uma valorização efetiva da formação docente, o que é um princípio ético e de responsabilidade social. Se essa prática ficar restrita ao campo do discurso isso nada mais é do que charlatanismo (IMBERNÓN, 2011).

Imbernón (2009) enfatiza que, atualmente, são muitas as formações que se programam e se oferecem, mas também é visível que há poucas práticas inovadoras ou, ao menos, as práticas inovadoras não são proporcionais à formação existente. O autor destaca que, talvez, um dos motivos seja que ainda prevalece a formação de natureza transmissora, com o predomínio de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, afastada dos problemas reais do professorado e de seu contexto.

Sobre os processos de formação continuada, o mesmo autor destaca a necessidade de um amplo questionamento da situação atual, a fim de influenciar novas concepções e novos elementos de formação permanente, apesar de que, mesmo difundidos no vocabulário pedagógico e na literatura, esses questionamentos ainda estão distantes das práticas e das políticas de formação. Seria necessário, portanto:

- a reflexão sobre a prática num contexto determinado;
- a criação de redes de inovação, comunidades de prática, formativas e comunicação entre o professorado;
- a possibilidade de uma maior autonomia na formação com a intervenção direta do professorado;
- partir dos projetos das escolas para que o professorado decida qual a formação de que necessita para levar adiante o desenho, a colocação em prática e a avaliação do projeto; e
- sobretudo, como ideia-eixo, mais do que ter a intenção de “atualizá-los”, potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação para que “aprendam” (mais uma aprendizagem do que ensino na formação) com a reflexão e a análise das situações problemáticas dos centros e que partam das necessidades democráticas (sentidas) do coletivo para estabelecer um novo processo formativo que possibilite o estudo da vida na aula e no centro, os projetos de mudança, o trabalho colaborativo como desenvolvimento fundamental da instituição educativa e do professorado (IMBERNÓN, 2009, p. 39-40)

É primordial que as práticas formativas se utilizem de técnicas participativas para que estas constituam um processo de ensino aprendizagem libertador, um processo coletivo de reflexão e discussão, possibilitando, assim, a

ampliação do conhecimento coletivo e individual. Tais processos requerem atitudes de colaboração entre os professores e a organização da própria formação, assim como a compreensão,

“[...] de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneiras de pensar e agir diferentes. Tais exigências contribuem para que se consiga uma melhor aceitação das mudanças e uma maior inovação nas práticas” (IMBERNÓN, 2010, p. 31).

No aperfeiçoamento ou na revisão das condições de oferta da formação continuada, Tardif (2012, p. 243) acredita que “se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão.”

É relevante destacar que, no processo da formação continuada, os objetivos, concepções e os métodos merecem atenção especial, pois os docentes poderão integrar-se de modo ativo ou não, já que isso envolve comportamentos pessoais e profissionais, bem como sentimentos, os quais podem ser de prazer ou de desprazer em ser e estar docente.

Nesse sentido, segundo Imbernón (2010), a formação continuada é uma união de experiências, representações, sentimentos, valores e influências, as quais podem se transformar, conforme os espaços de atuação e vivência social e histórica.

Nesse contexto, Imbernón (2010) aponta que a formação continuada deveria criar, apoiar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e fora delas, de forma que lhes permitissem investigar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento e suas atitudes, constituindo, assim, um processo firme de auto-avaliação do que se faz e por que se faz.

Diante deste panorama, entende-se que é na escola que os conhecimentos da prática se fortificam, mas, conforme Imbernón (2010, p. 40), é importante, seja na formação inicial ou continuada, buscar um equilíbrio entre a teoria e a prática. Nesse sentido, o autor advoga que “a solução está em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática de formação,

introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias”. Nessa direção, destaca-se o valor dos docentes que, como,

[...] sujeitos da sua própria formação, devem compartilhar seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional, sem ser um mero instrumento nas mãos de outros(IMBERNÓN, 2010, p.78).

Dessa forma, é relevante que a formação continuada dos professores esteja aportada na sua identidade profissional, numa conexão dinâmica entre a forma de ver e de modificar a realidade social e educacional, considerando que a identidade docente envolve as dimensões pessoal e profissional.

De acordo com Nóvoa (2009), desde o início do século XXI, há um retorno dos professores ao centro das inquietações educativas, regressando também a questão sobre o que é ser um bom professor. O autor destaca que é impossível definir o “bom professor”, mas que é possível, talvez, traçar algumas anotações, entre as quais o autor sugere algumas disposições que norteiam o trabalho do professor nas sociedades contemporâneas.

Nessa direção, Nóvoa (2009) enfatiza que recorre ao termo “disposições” em vez de competências, na intenção de romper com o debate sobre as competências que parece saturado, salientando que já há muito tempo buscaram-se atributos que definiam o bom professor, destacando que, na segunda metade do século XX, consolidou-se a trilogia do saber, saber-fazer e saber-ser. Nos anos 1990, o conceito de competências foi se impondo pelas reformas educacionais, que, não obstante, não puderam se soltar das suas origens comportamentalistas, técnicas e instrumentalistas (NÓVOA, 2009).

Dessa forma, Nóvoa (2009), ao sugerir um novo conceito, que chama de disposições, busca olhar prioritariamente para a junção das dimensões pessoais e profissionais na formação da identidade dos docentes. Dessa forma, o autor apresenta cinco disposições na definição dos professores nos dias atuais, as quais não são naturais, mas construídas na profissão docente.

A primeira disposição enfatizada por Nóvoa (2009) se refere ao conhecimento, reconhecendo que o trabalho docente se fundamenta na

elaboração de práticas pedagógicas que encaminhem o aluno à aprendizagem. A cultura profissional é a segunda disposição, que considera que é no âmbito escolar e no diálogo dos professores com seus pares que se aprende o trabalho docente. A terceira disposição se refere ao tato pedagógico, que nada mais é do que conquistar o aluno para o trabalho escolar, encaminhando-o para o conhecimento. O reforço das dimensões coletivas e colaborativas, ou seja, o trabalho coletivo e colaborativo na escola é a quarta dimensão, que trata do trabalho em equipe, considerando que a atividade docente se organiza em torno das “comunidades de prática” no contexto da escola. A quinta e última disposição traz o compromisso social da escola, o qual busca levar o aluno a atravessar as barreiras que muitas vezes foram colocadas pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. O autor enfatiza ainda que tais disposições podem motivar um aprimoramento dos programas e práticas de formação (NÓVOA, 2009).

Por este viés, Cunha (1998) contribui nesta discussão, quando aponta que o bom professor se sobressai de modo diferenciado na prática pedagógica, constituindo-se aspecto relevante para oportunizar transformações emancipatórias no ensino. Conforme a autora, a “percepção que os professores têm sobre o conhecimento é base” para propostas transformadoras (CUNHA, 1998, p. 72).

Ao tratar da questão da formação de professores, Cunha (1998) destaca que a mesma envolve a reflexão sobre o que determina o seu desempenho em sala de aula, visto que esta é compreendida como espaço privilegiado do fazer pedagógico. Neste espaço emergem contradições do contexto social, conflitos psicológicos, questões científicas e as concepções valorativas dos docentes e discentes. Desse modo, estudar o que acontece no âmbito da sala de aula, é atividade daqueles que se encontram envolvidos com a formação docente e comprometidos com sua prática pedagógica.

Posto isso, Cunha (1989) adverte que o docente, em relação à escola é ao mesmo tempo determinante e determinado, pois assim como seu modo de agir e de ser recebem influências do contexto escolar, também este influencia esse mesmo contexto.

Sabe-se também que os professores estão mergulhados em um espaço atravessado pela cultura, entendendo a mesma como importante no processo de formação, mas que não se reduza a si mesma. Ao longo da trajetória docente faz-se necessário oportunizar aos professores o contato com a cultura de forma intensa e diversificada, entendendo que tais práticas possibilitam a ampliação de perspectivas e novas formas de olhar a realidade, os valores, a sociedade e também sua prática pedagógica.

A instituição escolar é marcada por uma pluralidade de culturas, por vezes conflituosa, que permite o papel ativo e decisivo dos profissionais que nela atuam na consonância dos valores, significados e preceitos de organização, os quais intentam um olhar restaurado sobre o contexto da escola e das práticas docentes e de formação. O reconhecimento desta pluralidade de culturas subentende a aceitação dos elementos da diversidade também presentes nas políticas de formação de professores.

Dessa forma, é primordial que a formação continuada considere as individualidades dos professores, que, quando amparadas no contexto escolar e nos seus pares, torna o ambiente mais colaborativo para discussão e construção de práticas que respeitem os anseios distintos entre profissionais, os recém ingressos no campo educacional e os que já possuem uma trajetória mais consolidada pelas diferentes experiências pelas quais passaram no decorrer dos anos de docência.

No âmbito das políticas educacionais, a formação continuada ganha relevância quando considera a formação de cidadania consciente por meio da escola, visto que os processos relacionais que acontecem dentro da escola não estão separados das relações estabelecidas fora dela e, dessa forma, a importância da formação do professor pauta-se nas expressões de relações que se estabelecem entre a instituição escolar e a sociedade.

Ressalta-se neste trabalho que a formação continuada não desconsidera a precisão de uma boa formação inicial. Contudo, para os professores em serviço, ela se torna de grande relevância, uma vez que a evolução dos conhecimentos, dos meios tecnológicos e as novas demandas do meio social, político e

econômico, requisitam do docente o aperfeiçoamento do seu saber, encontrando na formação continuada o espaço para o desenvolvimento de suas necessidades.

Nesta perspectiva, Candau (2008) reconhece que a formação continuada de professores pode ser entendida sob dois prismas: o clássico e o da nova perspectiva que vem sendo produzida nas últimas décadas, apoiada numa sucessão de pesquisas e reflexões. Pelo prisma clássico, a autora atesta que são incluídos cursos de diferentes níveis, os quais são fomentados pelas universidades, como o aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação, e também os cursos ofertados pelas secretarias de educação, a participação em seminários, congressos, simpósios e encontros relacionados ao desenvolvimento da profissão docente. Segundo a autora, hoje é o sistema mais aprovado e realizado, estando a universidade em lugar privilegiado nessa formação.

Observa-se, dessa forma, que a ênfase é depositada no saber docente que é construído e reconstruído no dia-a-dia escolar. Nessa perspectiva, a prática dos professores é reconhecida enquanto espaço de produção de novos saberes, no qual as situações problemas emanadas do grupo são pensadas, entram em diálogo com a teoria e, dessa forma, visam a novas práticas. Conseqüentemente, cria-se um lugar de comunicação, produção, mobilização e difusão de saberes (TARDIF, 2013).

O mesmo autor complementa, ainda, que há necessidade de uma interligação entre a teoria e a prática, buscando, dessa forma, uma melhor compreensão do professor em seu trabalho pedagógico, atrelado pela ação dialógica com seus pares e com os seus alunos e não pelo afastamento da realidade em que estão inseridos (TARDIF, 2013).

Segundo Nóvoa (2009), os anos 1970 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objetivos. Os anos 1980 e 1990 pelas reformas educativas e organização, administração e gestão das instituições escolares. E o início do século XXI,

[...] é marcado pelo regresso dos professores ao centro das preocupações educativas, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias. (NÓVOA, 2009, p. 9).

Portanto, ser professor está se tornando um desafio que exige o rompimento daquilo que é rotina para o desafio do pensar a ação pedagógica, refletindo sobre sua ação em sala de aula e, assim, tomando decisões concretas para a resolução de problemas provenientes da sua rotina escolar. Isso diz respeito ao que Nóvoa (1995, p. 25) aponta como “os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios”.

Esse trabalho, conforme Nóvoa (2009), implica um espaço construído por grupos de professores que possuem o compromisso com a pesquisa e a inovação, nos quais discutem conceitos sobre o ensino e aprendizagem e são elaboradas perspectivas conjuntas sobre os desafios da formação e da apropriação dos processos de mudanças e transformações de práticas concretas de intervenção. O mesmo autor adverte ainda que:

Para conseguir esta transformação de fundo na organização da profissão docente é fundamental construir programas de formação coerentes. O diálogo profissional tem regras procedimentos que devem ser adquiridos e exercitados na escola de formação e nos primeiros anos de exercício docente. Sem isso, continuaremos a repetir intenções que dificilmente terão uma tradução concreta na vida dos professores e das escolas (NÓVOA, 2009, p. 42).

Uma indagação que proclama reflexão se dá em relação a quem deve exercer a função de articulador das ações formativas no âmbito da instituição escolar. Nóvoa (2009b) afirma a necessidade de os professores terem um lugar preponderante na formação de seus pares. Uma diferente direção aponta que essa função está a cargo dos especialistas das universidades e dos órgãos oficiais responsáveis pelas políticas educativas. O MEC é um exemplo dessa prática que é confrontada com descrédito de diversos professores que atuam no nível micro. Esse descrédito se dá em razão de que o conhecimento teórico e metodológico de tais especialistas desconsidera o conhecimento prático dos professores (NÓVOA, 2009b).

Esse formato que centraliza a função de articulador das ações formativas nos especialistas corre o risco de manter o paradigma da capacitação, o qual foi amplamente utilizado até os anos 1980, sob a alegação de projetar os programas

de formação, com efeito “cascata”, isto é, o especialista da universidade forma o professor-formador, o qual é indicado pelo município/estado, que orienta o professor-cursista, aquele que atua no chão da escola, o qual será incumbido de transmitir a formação aos demais professores da sua instituição de ensino.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o processo de formação continuada de professores não é algo novo nas agendas de discussões do âmbito teórico, político e escolar. Como se podem observar, vários são os autores que se dedicam no estudo desta temática, os quais revelam a importância para os profissionais da educação. Porém, salienta-se sua importância, associando-a com a primordialidade de mudança na escola, frente às transformações que a sociedade vem passando.

Desse modo, para que tais mudanças possam ser acompanhadas, se faz necessário um profissional que valorize a investigação como estratégia de ensino, que enriqueça a reflexão crítica da prática e que esteja sempre inquieto com a formação continuada.

Por este viés, a formação continuada passa a ser uma das pré-condições básicas para a transformação docente, pois é por meio do estudo, da reflexão, da pesquisa, do constante convívio com novas concepções, proporcionada pelas políticas de formação continuada, que se torna possível a mudança. Acredita-se que seja improvável o professor mudar a maneira de pensar a sua prática pedagógica se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas pesquisas, novas experiências e novas maneiras de ver e pensar o contexto escolar.

Enfatiza-se que a formação continuada entendida neste trabalho, não descarta a necessidade de uma boa formação inicial, mas para aqueles professores que já se encontram no exercício docente, ela se faz expressiva, dado que, o avanço dos conhecimentos, tecnológicos e as novas demandas do âmbito social e político determinam ao professor, à escola e às instituições formadoras, a continuidade, o aprimoramento da formação profissional.

Apesar da importância da formação continuada em atender as necessidades do professor no seu cotidiano, ela não pode ser compreendida como uma receita, isto é, um aglomerado de modelos metodológicos que, se empregados, poderão solucionar os entraves existentes no decorrer da profissão.

Considera-se que os processos de formação poder ser riquíssimos, se conseguirem aproximar os pressupostos teóricos e a prática pedagógica.

Nesse entendimento, a formação continuada será expressiva e ajudará a provocar mudanças quando conseguir formar um docente munido de uma fundamentação teórica consistente, consciente dos aspectos externos que interferem na educação, dado que, a educação não se restringe à escola ou à sala de aula, mas se faz presente numa conjuntura cujas características interferem na sua direção.

Frente às questões já elencadas, faz-se pertinente conhecer os programas de formação continuada oferecidos ao professor alfabetizador da escola pública. Lembrando que os municípios e estados muitas vezes têm programas e projetos próprios na tentativa de superar o problema da alfabetização. Mas, em âmbito nacional, sob a responsabilidade do MEC, no período de 2000 a 2015 as políticas/programas de formação de professores alfabetizadores na rede pública de ensino foram:

- 1) PARÂMETROS EM AÇÃO - Programa de desenvolvimento profissional continuado no ano de 2000;
- 2) Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, em 2001;
- 3) PRÓ-LETRAMENTO: Mobilização pela qualidade da educação de 2005 a 2012;
- 4) Programa de Apoio à Leitura e à Escrita – PRALER, em 2009;
- 5) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, no ano de 2012.

Por este viés, mediante as significativas influências e, como apresenta acima, o MEC, cumprindo com seu papel de indutor de políticas educacionais, propôs, no ano de 2012, o PNAIC. Trata-se de uma política educacional governamental, na qual o Governo Federal, em parceria com Estados e Municípios se comprometem, por meio do termo de adesão, a assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, almejando, dessa forma, a melhoria da qualidade do

ensino e melhores resultados nas avaliações educacionais. Esta política tem como um dos principais eixos de atuação a formação continuada de professores.

Posto isso, no próximo capítulo apresenta-se o PNAIC no contexto da produção do texto, ou seja, a materialidade linguística dos discursos que evidenciaram as disputas de poder e os interesses dos indivíduos no e com o processo de elaboração da política que se pretende executar. Nesse contexto é onde os textos se manifestam em forma de políticas.

### CAPÍTULO III

#### A MATERIALIZAÇÃO DO PNAIC: O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO

*“Os textos de políticas não estão enclausurados em seus significados, mas estes nem sempre estão fixados ou são claros, o que significa que a tentativa de “transportar” os significados de uma arena política à outra está sujeita a diferentes interpretações e contestações”.*

*(Stephen Ball)*

Neste capítulo, será discutido o contexto de produção de texto, no qual as discussões do contexto de influência se materializam em textos oficiais do Estado. A instância da produção abrange todos os textos, de natureza normativa ou deliberativa, os quais são produzidos no processo da formulação de uma política. É importante destacar que, em se tratando de políticas educacionais, além dos textos legais, integram-se orientações, pareceres, instruções, vídeos oficiais, etc.

Esse tipo de análise de uma política requer um trabalho de leitura atenta aos textos da política, procurando apoderar-se dos aspectos fundamentais do seu conteúdo, as concepções que se encontram subjacentes aos textos políticos e as vozes presentes, entre outros aspectos.

Seguindo a proposta de Ball (1994), de que as políticas precisam ser pesquisadas como texto e como discurso, e que essas duas dimensões estão associadas, torna-se primordial considerar essas duas instâncias e compreender que elas constituem a política e que estão sujeitas a diferentes interpretações no contexto da prática.

Para o exame do contexto da produção de texto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, este estudo tem como foco a leitura dos seguintes textos: Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, que institui o PNAIC; Formação de Professores no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (2012); Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece (2012); Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define

categorias para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa; Portaria nº 90, de 06 de fevereiro de 2013 que define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC; Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do PNAIC; Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do PNAIC; Resolução nº 12, de 08 de maio de 2013, que altera dispositivos da Resolução CD/FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - nº 4 e; Documento Orientador das Ações de Formação em 2014.

### **3.1 – Contextualizando os textos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**

Como se pode observar no capítulo II deste trabalho, a implantação da formação continuada do PNAIC vem sendo delineada no decorrer dos anos, motivada pelas vozes e fatos que exerceram significativa influência na concretização desta política.

Tal proposta se deu mais especificamente com a elaboração de distintas avaliações de larga escala sobre o nível de alfabetização no País, e, em razão dos resultados insatisfatórios de tal nível, cresce a preocupação com a alfabetização no contexto brasileiro, bem como as propostas de políticas públicas com o intento em melhorá-la.

Por esta direção, um dos conceitos relevantes é o de analfabetismo funcional, que se deu em decorrência das transformações constantes das tecnologias, vivenciadas a partir da década de 1990. Tal conceito foi lembrado no ensino fundamental, o que gerou diferentes debates sobre a alfabetização, trazendo a importância do entendimento, pelos estudantes, de diferentes textos, de comunicar-se pela língua escrita nas mais diferentes situações sociais.

Da mesma forma, tais indicadores insatisfatórios de analfabetismo funcional favoreceram o surgimento de propostas que refletiram diretamente nas

práticas pedagógicas dos docentes alfabetizadores, tornando-os, assim, o centro das discussões pedagógicas. Essas discussões mobilizam reflexões sobre a apropriação do conhecimento escolar dos alunos e, conseqüentemente, dos processos de formação continuada de professores dos sistemas públicos de ensino.

Mesmo considerando que a taxa de analfabetismo funcional, de modo geral, esteja decrescendo ano a ano <sup>41</sup>, o número de analfabetos funcionais ainda é significativo. No ano de 2012, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE divulgou que havia 27,8 milhões de analfabetos funcionais, compreendendo pessoas de 15 anos ou mais que possuíam menos de quatro anos completos de estudos.

Percebe-se, dessa forma, que os dados quantitativos mobilizaram a implantação de políticas educacionais, podendo considerar a preocupação do Ministério da Educação - MEC com o desempenho dos alunos e a baixa escolaridade, assim como a relevância em repensar a escola em relação a tais porcentagens.

Nos dias atuais, as discussões sobre o analfabetismo se centralizam nos alunos matriculados na rede do ensino público no ciclo de alfabetização e que não atingem o desempenho esperado pelo MEC, principalmente quanto à apropriação da leitura, escrita e interpretação, mediante diferentes gêneros textuais.

Diante dos discursos e fatos elencados no capítulo anterior implantou-se o PNAIC, sendo um programa do Governo Federal executado pelo MEC, que se configura como um compromisso assumido, no ano de 2012, entre os governos federal, estadual e municipal no que tange à alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. O PNAIC conta com a parceria das universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, com adesão dos estados e municípios. Podem participar os professores que estão em exercício nos três primeiros anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino.

---

<sup>41</sup>Como mostra a mais recente Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2012 e divulgada em setembro de 2013. Já em 2014, conforme MEC, o analfabetismo recuou em todas as regiões do Brasil e em todas as faixas etárias. A taxa de analfabetismo caiu de 8,7%, em 2012, para 8,3%, em 2013, considerando a população com 15 anos ou mais (MEC, 2015, p.13).

A adesão ao PNAIC é realizada por meio do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle – SIMEC, módulo Plano de Ações Articuladas – PAR. No momento da adesão a esta política do Governo Federal, estados e municípios reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto 6.094/2007 – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) e no Plano Nacional de Educação, especificamente no tocante à alfabetização das crianças até, no máximo, os oito anos de idade.

Nos discursos dos documentos oficiais do PNAIC observa-se que a adesão ao pacto não tem caráter de obrigatoriedade, enfatizando, entretanto, que a participação dos municípios é de extrema importância, pois a demanda maior de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental é atendida pelas redes municipais de ensino. O PNAIC foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que definiu suas ações e diretrizes gerais:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distritais e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;

II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

III – o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Parágrafo único. A pactuação com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC (BRASIL, 2012a, s/p).

Tal documento elenca nos seus discursos que as ações do pacto se apoiam em quatro grandes eixos de atuação, conforme segue,

1º - *Formação Continuada de Professores Alfabetizadores*: Essa formação ocorre através de um curso presencial de dois anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, com base no programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os professores que ministram as aulas, chamados de orientadores de estudo, são também professores da rede, mas que recebem uma formação específica na universidade responsável pelo pólo.

2º - *Materiais Didáticos e Pedagógicos*: Esse eixo é formado por um conjunto de materiais específicos para alfabetização.

3º - *Avaliações*: Esse eixo reúne três componentes principais: avaliações processuais, disponibilização de um sistema informatizado, no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano, e a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, o que possibilitará às redes implementarem medidas e políticas corretivas.

4º - *Gestão, Controle Social e Mobilização*: O arranjo institucional proposto para gerir o Pacto é formado por quatro instâncias: I) um Comitê Gestor Nacional; II) uma coordenação institucional em cada estado; III) Coordenação Estadual; e IV) Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede (BRASIL, 2012a, s/p).

Acerca da base legal, além da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o PNAIC, instituindo igualmente suas diretrizes gerais e ações do programa, outros dispositivos legais foram publicados na intenção de dar materialidade aos discursos, dando dessa forma legitimidade às iniciativas de formação continuada de professores alfabetizadores.

Dessa forma, o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece (2012b) pode ser considerado o primeiro documento orientativo e normativo desta política. Este documento foi produzido pelo MEC e apresenta os aspectos gerais, contendo esclarecimentos importantes acerca da alfabetização, sobre o curso de formação, os materiais pedagógicos disponibilizados pelo MEC, as avaliações, gestão, controle social e mobilização.

Em termos gerais, o documento preconiza a estrutura organizacional da política mediante os objetivos, funções e atribuições dos envolvidos, como também delinea uma concepção de formação continuada que aponta a natureza reflexiva e investigativa da formação.

A ação formativa do PNAIC se dá de forma presencial. No ano de 2013 a ênfase foi na área da linguagem e, em 2014, na matemática, sendo realizados encontros presenciais no decorrer do ano letivo, conforme descrição a seguir:

Serão ofertados quatro cursos em turmas distintas: um curso para professores do ano 1 do ensino fundamental, um para os docentes no ano 2, um para os professores do ano 3 e um para docentes de turmas multisseriadas. Quando o número de docentes de um dos anos for muito pequeno, as turmas poderão ser constituídas de professores de diferentes anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012b, p.24).

Os referidos cursos apresentam uma estrutura de funcionamento em que as Universidades, Secretarias de Educação e instituições escolares se articulam para a realização do processo formativo do professor. Inicialmente, essa estrutura é constituída por dois grupos de professores, sendo: formadores e orientadores de estudo. A ação destes reflete sobre um terceiro grupo, o dos professores alfabetizadores cursistas, ou seja, os professores que atuam diretamente com os alunos em sala de aula.

Nesse sentido, o professor formador, docente selecionado pelas universidades públicas do país, atua na formação dos orientadores de estudo, estes, organizam, com embasamento nos princípios formativos do programa, a formação do terceiro grupo. Dessa forma, a mobilização dos saberes que se efetivarão nas práticas escolares resultará em conhecimentos efetivos para os alunos, sendo realizados por esses três grupos de professores.

Os orientadores de estudo são escolhidos entre os próprios integrantes do quadro da rede de ensino, preferencialmente, com experiência como tutores do programa Pró-Letramento. Trata-se, desse modo, de uma formação entre pares, almejando um aprendizado em rede, o qual será ajustado por estados e municípios. As atribuições dos orientadores de estudo vão para além de ministrar os encontros presenciais no acompanhamento da prática pedagógica dos professores cursistas, também dizem respeito à avaliação de suas frequências e participação, e ainda é necessário manter registro de atividades dos professores junto aos alunos e apresentar relatórios pedagógicos e gerenciais das atividades relacionadas à formação dos professores cursistas (BRASIL, 2012b).

Cabe ressaltar que a seleção para a escolha dos orientadores de estudo prevê: o currículo, a experiência e a habilidade didática dos candidatos, além de:

- I. Ser profissional do magistério efetivo da rede;
- II. Ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura;
- III. Atuar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do ensino fundamental, podendo exercer a função de coordenador pedagógico, e/ou possuir experiência na formação de professores alfabetizadores (BRASIL, 2012b, p.26).

A legislação prevê também que a formação dos orientadores de estudo ficará a cargo das Universidades Federais e Estaduais que fazem parte da Rede

Nacional de Formação Continuada de Professores<sup>42</sup>. No ano de 2012, foi realizada uma formação inicial de 40 horas e, ao longo de 2013, foram realizados encontros de formação com os orientadores de estudo, os quais foram acompanhados e certificados pela universidade responsável na sua região. O processo de acompanhamento e certificação dos professores alfabetizadores ocorreu da mesma forma para os orientadores de estudo.

O PNAIC orienta que os professores alfabetizadores recebam a formação no seu município, em local designado pela rede municipal durante os anos de oferta da formação continuada. Os orientadores de estudo se deslocarão até a universidade responsável pela formação na sua região, ficando para os municípios a responsabilidade de custear as despesas de deslocamento dos mesmos.

Percebe-se que, diante o compromisso assumido entre esferas de governo, o PNAIC exige que o diálogo aconteça de forma plena e constante entre todos os envolvidos, para que, assim, os objetivos e metas sejam realizadas no tempo estimado. Portanto, admite-se que a relação entre os órgãos envolvidos pode variar conforme a região e as políticas educacionais já existentes, além disso, depende do engajamento e dos desígnios dos dirigentes locais. Um fator que pode, muitas vezes, prejudicar esse engajamento são as mudanças de cargos públicos, mudanças de chefia, o que pode repercutir diretamente na política que está sendo executada.

Quanto à participação na formação continuada, o documento Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece (2012b) aponta que somente poderão participar da formação aqueles professores que constam no Censo Escolar do ano anterior, ou seja, no ano de 2013 só puderam participar aqueles que, no Censo Escolar de 2012, estavam lecionando na rede pública em qualquer ano/série, mas que em 2013 estivessem atuando em turmas de 1º, 2º e 3º ano ou em classes multisseriadas que possuem estudantes deste ciclo.

---

<sup>42</sup> No Paraná, segundo dados disponíveis no site <http://pacto.mec.gov.br/contatos-nas-universidades>, as Universidades parceiras no PNAIC são: Universidade Federal do Paraná – UFPR; Universidade Estadual de Maringá – UEM e Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

Mediante o exposto, destaca-se que o coordenador pedagógico da escola somente poderá participar da formação na condição de orientador de estudo cumpridos os critérios estabelecidos para esta função. Dessa forma, chama a atenção a não inclusão dos coordenadores pedagógicos nas formações, pois é este profissional que coordena o trabalho nas escolas. Compreende-se que a não participação desse profissional na formação pode inviabilizar um diálogo pertinente entre ele e o professor cursista. Acredita-se que o coordenador pedagógico se faz relevante nesse processo de formação, pois é um dos importantes profissionais envolvidos no cumprimento da meta estabelecida pelo PNAIC: alfabetizar na idade certa. Esse aspecto coloca-se como uma grande problemática e um grande desafio para a gestão democrática da educação.

Quanto ao eixo estruturante do PNAIC, Materiais Didáticos e Pedagógicos são formados por instrumentos específicos para alfabetização como: livros didáticos, que são entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, e manuais do professor; as obras literárias que complementam os livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa, também entregues pelo PNLD; os jogos pedagógicos de apoio à alfabetização, obras de referência, pesquisa e literatura, que são entregue pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE; obras de apoio pedagógico aos docentes e à alfabetização. Cada turma recebe um acervo, podendo criar uma biblioteca acessível às crianças e aos professores na própria sala de aula (BRASIL, 2012b).

Contudo, além de disponibilizar o acesso aos materiais didáticos e pedagógicos, é importante que o professor, figura central nesse processo, saiba como utilizá-los, pois é necessário haver recursos que permitam ao educador saber fazer uso desse material, extraindo dele toda a sua potencialidade.

Sabe-se que a interação dos professores com o material didático e pedagógico não é imediata e, sim, mediada, a fim de que o profissional saiba o que fazer com o material e com que frequência fazer, para que haja resultados. Pode-se evidenciar que o problema com o uso de tais materiais se constitui quando os professores não têm clareza das razões primordiais pelas quais as atividades, jogos e materiais são importantes para o processo ensino-aprendizagem. Isso ocorre porque, muitas vezes, não questionam sobre a

necessidade de determinados materiais e em que momentos podem ser utilizados.

Destarte, acredita-se que, nesse processo, um princípio elementar é a apropriação das teorias que embasam as atividades práticas no tocante ao uso dos materiais didáticos e pedagógicos por parte dos professores, para que, assim, possam fazer a reflexão de como e quando utilizar em sala de aula.

Pode-se enfatizar que, por meio deste eixo estruturante do PNAIC, almeja-se que os livros e demais materiais ganhem espaços dentro e fora da sala de aula, de modo que os professores não tenham medo de deixar os livros nas mãos dos alunos e, sim, haja livros em todos os cantos da escola, ajudando, assim, a pensar não só na criança alfabetizada e letrada, mas também em uma criança leitora e produtora de textos. Por este viés, admite-se que o PNAIC busca oportunizar espaços e disponibilizar materiais didáticos e pedagógicos que incentivem a leitura das crianças, mas há a necessidade também de professores dispostos a se apropriar do conhecimento teórico e prático, com vistas a utilizar da melhor maneira possível tais materiais.

O processo avaliativo<sup>43</sup> dos alunos constitui o terceiro eixo estruturante do PNAIC, o qual prevê:

**1. Avaliação permanente e formativa:** O Curso de Formação Continuada dos Professores alfabetizadores prevê, na Unidade 1, planejamento de estratégias de avaliação permanente do desenvolvimento das crianças, com a construção, pelos professores, de instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem. Com base nos dados analisados por meio dos instrumentos de avaliação, os professores serão auxiliados na tarefa de planejar situações didáticas que favoreçam as aprendizagens. Será aplicada também, no início e final do 2º ano, a Provinha Brasil, com o objetivo de diagnosticar, por meio de instrumento sistematizado, quais conhecimentos sobre o sistema alfabético de escrita e quais habilidades de leitura as crianças dominam. A aplicação e análise dos dados serão realizadas pelos próprios professores.

**2. Avaliação diagnóstica e externa:** No final do 3º ano será aplicada, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), uma avaliação externa anual para checagem de todo o percurso de aprendizagem do aluno (BRASIL, 2012b, p.33).

---

<sup>43</sup> No Brasil, em relação à avaliação da educação básica, é preciso destacar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e a Provinha Brasil que seguem os parâmetros internacionais de avaliação do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes-PISA, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, um organismo internacional.

Pode-se perceber que os discursos proferidos desde a década de 1990 sobre a avaliação vêm se materializando nas políticas educacionais vigentes, nas quais a avaliação em larga escala por meio do SAEB ganha força no contexto neoliberal, tomando dessa forma um caráter de controle e voltado para questões quantitativas.

Tais avaliações têm como características a definição de uma base de avaliação, na qual são descritos os objetos e o emprego de provas padronizadas como premissa para que seja possível a realização de comparações fundamentadas em resultados mais objetivos.

Dessa forma, o debate educacional, particularmente envolvendo o ensino fundamental, absorveu uma característica marcante às avaliações, que é a qualidade da educação escolar, a qual passa a ser considerada como expressão dos resultados das avaliações de larga escala. Acredita-se que as avaliações são necessárias, pois possibilitam identificar os entraves e oferecem aportes para mudanças. O que vem sendo discutido é a forma de controle e monitoramento das escolas, as quais podem ser repreendidas ou premiadas conforme o seu desempenho e, diante disso, é exigida a busca da qualidade tão almejada.

Todavia, sabe-se que medir a qualidade de alguma coisa não é um trabalho simples, pois se trata de um conceito abstrato e depende da visão e do interesse de quem se propõe a este trabalho. De acordo com Amaral (s/d, p. 2) “[...] não se deve falar em qualidade, mas em qualidades, uma vez que não existe uma qualidade absoluta”. Dessa forma, observa-se que, apesar de a qualidade estar à frente das discussões, ela é apenas pensada mediante avaliação quantitativa, o que promove certo desmerecimento da qualidade em si.

Julga-se que o processo avaliativo do PNAIC pode ter uma significativa repercussão no que tange às expectativas de bons resultados educacionais, o que preocupa é que todo o trabalho pedagógico se perca no sentido de preparar os alunos para fazer a Provinha Brasil, esquecendo da contextualização, das características particulares de cada criança, de tudo aquilo que se poderia ter trabalhado no intuito de uma educação voltada aos interesses e à realidade de cada grupo. Dessa forma, é preciso amadurecer essa realidade e, posteriormente,

apurar o que alterou de concreto nessa prática, sob a perspectiva da qualidade do trabalho e do resultado.

Retomando os eixos estruturantes do PNAIC, o quarto eixo aponta a importância do sistema de monitoramento e acompanhamento das ações de formação utilizado pelo MEC, o Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - SISPACTO, que tem como objetivo apoiar e assegurar a execução das diferentes etapas do programa. O SISPACTO integra o Sistema de Monitoramento, Execução e Controle - SIMEC, ao qual os principais envolvidos na execução das ações do pacto têm acesso. Trata-se de uma ferramenta tecnológica que busca proporcionar agilidade e transparência aos processos de elaboração, análise e monitoramento das ações do Pacto. O MEC dá ênfase também ao fortalecimento de conselhos de educação, conselhos escolares e outros órgãos comprometidos com a qualidade da educação nos estados e municípios.

Para que os quatro eixos pudessem se efetivar ficou estabelecido, na Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012, o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do PNAIC, sendo transformada na Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013, a qual será tratada mais adiante.

A legislação apresenta ainda que a gestão do PNAIC se dá em quatro instâncias: um Comitê Gestor Nacional; uma Coordenação Institucional em cada Estado e no Distrito Federal, composta por diferentes entidades com funções estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do PNAIC; uma Coordenação Estadual, que é responsável pela efetivação e monitoramento das ações em sua rede, apoiando a implementação nos municípios; conta ainda com uma Coordenação Municipal, responsável pela efetivação e acompanhamento das ações na sua rede. São participantes do curso de formação continuada de professores alfabetizadores: coordenador geral da IES; coordenador adjunto da IES; supervisor da IES; formador da IES; coordenador das ações do Pacto nos Estados, Distrito Federal e Municípios; orientador de estudos e; professor alfabetizador (BRASIL, 2012b).

A gestão do PNAIC é compartilhada entre Governo Federal, Estados e Municípios, dando continuidade às ações da Rede Nacional de Formação de

Professores da Educação Básica e busca uma política educacional de formação construída “no” e a partir de um “nós”, articulando assim o trio macro, meso e micro (NÓVOA, 1992). Isso aponta para uma ação que integra instâncias governamentais, universidades, rede pública de ensino da educação básica, docentes e discentes, coletivamente.

Considera-se que o PNAIC é um programa integrado que possui diversas ações dentro de uma estrutura em rede. Os gestores federais desta política, por meio de seus discursos e ações, consideram primordial esta forma estrutural para a conquista de objetivos unificados, ou seja, a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas públicas, no contexto de um trabalho em rede.

Pode-se considerar que esta estrutura em rede atribui papel central ao Estado, mas numa direção de Estado-Rede, ou seja, como um componente ativador e direcionador de capacidades dos agentes envolvidos nas ações em direção ao desenvolvimento. Trata-se do Estado que fomenta ações conjuntas e promove estratégias que se manifestam na comunicação e na participação da sociedade na gestão das políticas públicas.

Segundo Castells (1999), o Estado-Rede se define pela partilha da autoridade no âmbito de uma rede de instituições, rede esta que possui os “nós” de diversas dimensões e relações que são geralmente assimétricas, sendo que todos os “nós” são necessários para a existência da rede. Ou seja, o Estado compartilha sua autoridade por meio de uma série de instituições. Quando ele assume o formato de uma rede, deixa de ser ter um centro limitador, atuando com base na noção de poder que se veicula em instituições regionais e locais.

Pensando a estrutura do PNAIC sob esta ótica, pode-se relacionar os princípios enquanto pré-requisitos do que Castell (1999) aponta para a construção do Estado-Rede. A subsidiariedade, por exemplo, consiste em assegurar uma ampla descentralização que configura poder e recursos mais próximos do cidadão e de seus problemas, mediante a verificação constante a nível local, justificando as possibilidades oferecidas pelo nível nacional ou estadual. A flexibilidade é o outro princípio, a partir do qual o Estado se assume enquanto negociador ao invés de controlador.

A coordenação é mais um princípio trazido pelo autor, alegando que, sem coordenação, a flexibilidade e a descentralização acabam dissolvendo o Estado, debilitando os aspectos que o integram e fragilizando os cidadãos frente aos fluxos. Seguindo na enumeração dos princípios, elenca-se a participação cidadã com a utilização dos meios de comunicação e informação, que permite novas articulações dos cidadãos com o Estado, as quais podem ser acrescidas e incrementadas. Por fim, elenca-se a transparência administrativa, que se dá como um vínculo entre o Estado e a sociedade por meios das novas tecnologias de informação, as quais permitem o acesso direto aos dados e atuações administrativas, elementos que não necessitam ser sigilosos.

Quanto à formação continuada do PNAIC, é importante destacar que a mesma prevê a concessão de bolsas de estudo no âmbito desta política, definindo no art. 4º da Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, o pagamento para as funções de coordenador-geral da IES; coordenador-adjunto junto à IES; supervisor junto à IES; formador junto à IES; coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios; orientador de estudo e; professor alfabetizador (BRASIL, 2012c).

Destaca-se que o pagamento de bolsas de estudos está amparado pelo documento “Toda criança aprendendo” (BRASIL, 2003a), o qual foi responsável pela implantação da Política Nacional de Valorização e Formação de Professores, que previa bolsa federal de incentivo à formação continuada, o que se consolidou por meio da Lei nº 11.273 de 06 de fevereiro de 2006.

Na sequência, a Portaria nº 90, de 06 de fevereiro de 2013, define o valor máximo de bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC. Acredita-se que o pagamento da bolsa de estudo ao professor alfabetizador é considerado um avanço na política de formação docente promovida pelo MEC, tendo em vista que o Pró-Letramento, programa de formação continuada anterior ao PNAIC, não previa auxílio financeiro aos professores cursistas para participarem da formação.

Colocando em pauta a valorização do docente, observa-se, por meio de documentos e discursos provenientes dos gestores do âmbito federal desta política educacional, que a formação continuada oferecida pelo PNAIC tem o

intento de respeitar, valorizar e oferecer condições de trabalho aos professores alfabetizadores, como destaca o Secretário Nacional da Educação Básica do MEC, Cesar Calligari, na 1ª webconferência do PNAIC no ano de 2012, quando afirma que os países que deram exemplo na área da educação foram aqueles que valorizaram os seus professores. Dessa forma, o Governo Federal busca oferecer este apoio para que todos os professores tenham condições para realizar um bom trabalho e alfabetizar os alunos até os 8 anos de idade.

Outro dispositivo legal do PNAIC é a Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento da referida bolsa de estudo, como também destaca as responsabilidades e atribuições dos participantes da formação continuada de professores alfabetizadores. Esse documento enfatiza as atribuições do professor alfabetizador, entendendo o mesmo enquanto sujeito central desta pesquisa, tendo, dessa forma, as seguintes atribuições:

**VII - do professor alfabetizador:**

- a) dedicar-se ao objetivo de alfabetizar todas as crianças de sua(s) turma(s) no ciclo de alfabetização;
- b) analisar os textos propostos nos encontros da Formação, registrando as questões a serem discutidas nos encontros posteriores;
- c) participar dos encontros presenciais com os orientadores de estudo, alcançando no mínimo 75% de presença;
- d) realizar em sala de aula as atividades planejadas nos encontros da Formação, registrando as dificuldades para debate nos encontros posteriores;
- e) colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e à formação;
- f) planejar situações didáticas utilizando os recursos didáticos disponibilizados pelo Ministério da Educação;
- g) aplicar as avaliações diagnósticas registrando os resultados no SisPacto ou utilizando outra forma pactuada previamente com seu respectivo orientador de estudo;
- h) acompanhar o progresso da aprendizagem das suas turmas de alfabetização, registrando-o no SisPacto ou outras formas de registro pactuadas com o respectivo orientador de estudo;
- i) avaliar o trabalho de formação desenvolvido pelo orientador de estudo; e
- j) participar do seminário final da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e apresentar relato de sua experiência (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013a, p.12).

Percebe-se que os discursos do contexto de influência sobre a responsabilização do professor no processo de alfabetização das crianças se materializam no contexto de produção do texto, visto que no primeiro contexto,

mediante as vozes e fatos que influenciaram o PNAIC, trazem a relevância de tal responsabilidade frente a “dedicar-se ao objetivo de alfabetizar todas as crianças de sua(s) turma(s) no ciclo de alfabetização” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013a, p.12).

Tal tarefa nos chama a atenção no sentido de que os documentos são elaborados na maioria das vezes sem a participação do professor, cabendo a eles apenas por em prática, sem o direito de discutir e refletir sobre as decisões e as questões ligadas à realidade do cotidiano docente e escolar e se há condições de fato do professor assumir tal responsabilidade. Desse modo, a autonomia, a identidade e o fazer docente, que também estão ligados à instituição escolar, vêm sofrendo com tais condutas frente ao processo de elaboração das políticas educacionais.

Nesse sentido, torna-se relevante lembrar que no contexto de produção de texto, os sujeitos interpretam os textos de modo contextualizado, levando em consideração as características locais, o que, segundo Mainardes (2006), permite uma diversidade de entendimentos devido à heterogeneidade de leitores. Destarte, é no dia a dia escolar que os paradoxos se manifestam e, assim, os discursos contidos nos documentos têm grandes chances de não se materializar na prática, pelo fato de que as políticas são planejadas sem o conhecimento da realidade dos contextos que as receberão.

Integrando as ações do PNAIC, entra em vigor no mês de abril de 2013 a Lei nº 12.801, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito desta política, o qual será realizado pelo FNDE. Esta Lei converteu a medida provisória nº 586, de 08 de novembro de 2012.

O apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito desta política tem a finalidade de promover a alfabetização dos estudantes até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental da educação básica pública, o que é aferido por avaliações periódicas. Tal finalidade se dá mediante diferentes ações, entre elas a garantia de suporte técnico e financeiro na execução da formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL, 2013b).

Em seguida, a Resolução nº 12, de 08 de maio de 2013, vem alterar dispositivos da resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, que trata das orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a formação continuada do PNAIC, trazendo entre as alterações a permissão para o profissional que atua na rede de ensino como coordenador pedagógico participar da formação na condição de professor orientador de estudos. Na resolução anterior era previsto que esse profissional só poderia participar da formação na condição de professor alfabetizador e receber a respectiva bolsa de estudo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013b).

Em 2014, o MEC apresenta o Documento Orientador das Ações de Formação, que reforça o compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para assegurar a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental.

A execução das ações de formação continuada respalda-se nos discursos contidos no Decreto nº 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica. A formação continuada como política nacional é compreendida como elemento essencial da profissão docente, integrando-se ao cotidiano escolar e alicerçado no respeito e na valorização das diferentes experiências e saberes. Assim sendo, o processo formativo do PNAIC se constitui no conjunto das atividades de formação desenvolvidas no decorrer de toda a carreira docente, com perspectivas na melhoria da qualidade do ensino e no aperfeiçoamento da prática docente (BRASIL, 2014a).

Como já mencionado anteriormente, no ano de 2013, o MEC definiu a linguagem como ponto de partida, de modo que os professores alfabetizadores participaram de um curso com duração de 120 horas, buscando reflexões sobre o processo de alfabetização com base no letramento, almejando oferecer aos cursistas melhores condições de uso dos materiais didáticos oferecidos pelo MEC. Esse curso teve o intento também de auxiliar o professor a fortalecer estratégias de trabalho que respondam às necessidades da sua turma e de cada estudante em particular no que tange ao desenvolvimento e domínio da língua escrita.

Em 2014 o curso teve carga horária de 160 horas, com ênfase na matemática, mas mantendo a atenção no aprofundamento e na ampliação de temas tratados no ano anterior. Quanto aos participantes da formação continuada do ano de 2013, o documento apresenta os seguintes números:

[...] 53 coordenadores estaduais, 5424 coordenadores municipais, 78 coordenadores no âmbito das IES, 170 supervisores (IES), 645 formadores (IES), 15.950 orientadores de estudos e 317.462 professores alfabetizadores das redes estaduais e municipais de ensino. O processo de formação continuada é coordenado por 38 IES públicas, sendo 31 federais e 7 estaduais (BRASIL, 2014a, p.2).

No ano de 2013 participaram do PNAIC 5.420 municípios, o Distrito Federal e 27 estados e; em 2014, teve-se a adesão de mais 77 municípios. Destaca-se que os dados de 2014 se aproximam dos números do ano de 2013, entretanto o MEC ainda não disponibilizou documento oficial fazendo uma mensuração específica do ano de 2014.

Por meio dos documentos e discursos observa-se que a questão da formação continuada de professores e a avaliação aparecem como pontos estratégicos do PNAIC, o qual atribui o importante papel do professor no processo de alfabetização dos estudantes, como também na sociedade atual.

O PNAIC não é a primeira ação governamental voltada para a alfabetização, mas tem se mostrado eficaz em mobilizar o maior número de profissionais envolvidos no âmbito educacional e na geração de informações concretas no processo de ensino, podendo levar, assim, o professor a conversar sobre esta política e torná-la parte do seu cotidiano em sala de aula.

Dessa forma, pode-se afirmar que a questão da formação continuada de professores vem sendo discutida amplamente no Brasil como um dos principais caminhos para a melhoria da qualidade do ensino, considerando que nas últimas décadas o sistema educacional brasileiro sofreu uma grande expansão, com o registro de um amplo crescimento nas matrículas em todas as modalidades de ensino.

O Documento Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012d) aponta seis princípios relativos à formação

continuada que permeiam todo processo de formação ofertada aos docentes que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras, conforme mencionados abaixo:

1. *A prática da reflexividade*, que se entende como uma capacidade a ser praticada e a fazer parte da prática cotidiana do docente, pois beneficia as tomadas de decisões no âmbito da sala de aula e pode auxiliar a prenunciar as atitudes cognitivas dos estudantes. Nesse sentido, é importante que a reflexividade esteja fundamentada em uma análise de instrumentos conceituais, ou seja, em elementos construídos a partir de estudos científicos. Destaca-se que tais instrumentos ultrapassem o empírico, com o auxílio das teorias que dão referências às práticas observadas. A realização desta ação seria a partir da alternância da prática-teoria-prática (BRASIL, 2012d).

2. *A mobilização dos saberes*, quando considera que os docentes que estão vivenciando a formação continuada trazem consigo um saber sobre a sua profissão e, nos processos de formação, eles necessitam entender o que eles já sabem, o que pode ser melhorado, modificado, reconstruído e até mesmo rejeitado. Consideram-se os saberes no plural, ou seja, o conhecimento científico, as propostas didático-metodológicas formalizadas ou divulgadas pelos pesquisadores, entre outros, tendo em vista que é um pouco de cada um desses saberes que permeia a formação de um profissional do ensino (BRASIL, 2012d).

Nesse sentido, Nóvoa (1992) aponta a importância em dar voz aos professores, pondo em evidência o saber que eles possuem, colocando dessa forma em pauta os diferentes saberes para que sejam estudados, apreendidos, confrontados e analisados.

3. *A constituição da identidade profissional*, considerando que o ser professor corresponde principalmente aos sentidos daquele que ensina, isto é, sua história, suas memórias, sua socialização, seus problemas, etc. O professor é, antes de tudo, uma pessoa que possui experiências, vivências e emoções. Dessa forma, no processo de formação continuada, se faz necessária a construção positiva da identidade docente coletiva, fortalecendo a relevância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social (BRASIL, 2012d).

4. *A socialização* é considerada uma habilidade essencial para o exercício docente, visto que o professor não trabalha sozinho e está em constante contato

com seus pares, alunos e pais, portanto, a capacidade de comunicação faz parte do seu cotidiano escolar, ficando evidente a necessidade do trabalho com diferentes formas de comunicação no decorrer do processo de formação continuada (BRASIL, 2012d).

5. O *engajamento* favorece o gosto em continuar aprendendo e a descobrir novos saberes, reavivando a satisfação por aquilo que faz. Desse modo, o processo formativo do professor provoca diferentes desafios e questionamentos, os quais se direcionam para a valorização do conhecimento e o engajamento do docente em diferentes espaços profissionais e pessoais (BRASIL, 2012d).

6. A *colaboração* é um elemento relevante no processo formativo e vai além da socialização, pois tem como intenção a ruptura do individualismo. Dessa forma, almeja-se que a formação continuada oportunize um aprendizado coletivo, por meio do qual os participantes exercitem a solidariedade, o respeito, a participação, a apropriação e o pertencimento.

A proposta de organização da formação de professores no contexto do PNAIC contempla os princípios discutidos acima, efetivados em diferentes estratégias de formação, sendo elas: leitura deleite; tarefas de casa e escola e retomada do encontro anterior; estudo dirigido de textos; planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro; socialização de memórias; vídeo em debate; análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas; análise de atividades de alunos; análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aulas; análise de recursos didáticos; exposição dialogada; elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados; avaliação da formação (BRASIL/MEC, 2012d).

Cabe aqui fazer alguns apontamentos sobre algumas das estratégias de formação, reconhecendo que quando se concebem os docentes enquanto sujeitos produtivos e inventivos, os mesmos serão encorajados a pensar sobre novas possibilidades de trabalho capazes de enriquecer e aperfeiçoar a sua prática docente.

Desse modo, acredita-se que a estratégia de formação leitura deleite, prevista no PNAIC, proporciona o contato direto do professor com diferentes textos literários, sendo importante pelo fato de poder oportunizar momentos de reflexão e prazer sobre o que está sendo lido. Tal prática carrega consigo

momentos de diálogo sobre os textos, de modo que, mesmo não sendo uma leitura formal, oferece o prazer e a ampliação de saberes.

Em relação às tarefas de casa e escola e retomada do encontro anterior, acredita-se que esta estratégia de formação faz com que o docente compreenda a formação como um processo contínuo, o qual não acontece apenas nos momentos presenciais, tendo a intenção de estender, assim, para as situações em que o que foi discutido presencialmente seja colocado em prática em casa ou na escola, pois o conhecimento que foi construído requer uma retomada para que aconteça a construção de novos conhecimentos.

Quanto ao estudo dirigido, acredita-se que esta estratégia é relevante na medida em que seja capaz de auxiliar na reflexão e na compreensão de conceitos que venham orientar as práticas educativas dos professores. Acredita-se que esta estratégia de formação, quando concebe concepções e teorias que são elencadas por meio dos textos, venha ampliar os conhecimentos e introduzir questões pontuais do processo de alfabetização.

Outra estratégia de formação elencado pelo PNAIC que chama a atenção é a reflexão a respeito do que é possível realizar em sala de aula, partindo daquilo que foi elencado na formação. Mas para isso acontecer, faz-se necessário que o professor realize uma análise de modo organizado das suas condições e possibilidades de modificação ou readequação das formas e intervenções em sua atuação pedagógica, como também a realização de diferentes estratégias voltadas para a reflexão sobre a prática, buscando a articulação com o estudo teórico.

Julga-se que a análise de situações de aulas filmadas e registradas seja muito rica, desde que permita ao docente, nas observações das situações vivenciadas por seus pares, a reflexão, o aprimoramento e a reconstrução da sua própria prática pedagógica.

Percebe-se que as estratégias formativas elencadas no PNAIC são relevantes e apresentam-se como propostas para serem consideradas pelos professores e orientadores de estudo, partindo de um objetivo determinado e um planejamento a ser construído, adequando tais estratégias a uma organização e a uma estrutura particular.

A concepção de alfabetização adotada no contexto do PNAIC se dá a partir da perspectiva do letramento, isto é, compreende-se e defende-se a necessidade de que o aluno se aproprie do sistema de escrita alfabético que lhe propicie habilidades para fazer uso desse sistema com autonomia em diferentes ambientes comunicativos.

É oportuno salientar que o PNAIC não propõe um método de ensino específico e, sim, apresenta diferentes sugestões metodológicas, as quais vêm no sentido de auxiliar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que respondam diretamente às demandas educativas de seus alunos no processo de alfabetização.

Percebe-se que a concretização das ações indicadas no conjunto de metas do PNAIC exige, necessariamente, o comprometimento e a atuação dos professores. Isto é, o que mais uma vez está em pauta é o protagonismo docente como condição de viabilização de políticas públicas governamentais, deixando, assim, uma arena aberta para embates entre pessoas com diferentes visões e diferentes interesses.

Nesse sentido, face aos programas implantados pelo governo nas instituições escolares, em especial ao PNAIC, observa-se que o professor assume diversas funções, pois o mesmo passa a exercer atribuição principal no que se refere ao cumprimento das metas previstas por esses programas. Tal processo evidencia uma maior responsabilização do professor, visto que o fracasso da alfabetização no país é histórico e vem reincidindo. Dessa forma, centrar tal responsabilização no profissional docente é um equívoco, pois a natureza complexa e multifacetada do processo de alfabetização é, na maioria das vezes, condicionada pelos aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos.

Nesse sentido, Winkeler (2015, p. 27670) colabora quando aponta que as demandas impostas aos docentes estão cada vez mais complexas, tendo em vista,

a necessidade de o professor lidar com estudantes provenientes de diferentes níveis sociais e culturais e com capacidades de aprendizagem distintas e de promover uma variedade de situações de aprendizagem para responder a necessidades de motivações diversas, ao mesmo tempo em que necessita demonstrar conhecimento didático, também requer fundamentação teórica no seu campo de estudo, a fim de

selecionar estratégias curriculares pertinentes ao contexto da sala de aula.

Acredita-se que estes são alguns desafios que têm estado presentes no cotidiano do professor e em seu fazer educativo. A responsabilidade por melhores índices educacionais não deveria ser centralizada no profissional docente, colocando-o como responsável pelo cumprimento das metas previstas por programas governamentais, em especial a melhoria das taxas de alfabetização. A melhoria dos índices educacionais depende de um,

compromisso assumido por todos: instâncias superiores, como o Ministério da Educação, Secretarias de Estados, Secretarias de Municípios, Escolas, Formadores e Professores, dentre outros atores nesta rede de ação com um objetivo: promover a leitura e a escrita com qualidade para todos os brasileiros (WINKELER, 2015, p. 27681).

A mesma autora prossegue enfatizando que tal objetivo parece tão diminuto e fácil, todavia, num país que possui um contexto histórico singular de analfabetismo, da aquisição da língua oral e escrita apenas para uma elite, “democratizar este processo com possibilidades equitativas é uma luta diária a todos os envolvidos e que acreditam na causa” (WINKELER, 2015, p. 27681).

Assim, o PNAIC, como política pública educacional, lança grandes desafios a gestores, escolas, docentes e discentes, os quais podem ser vistos como estímulos para o avanço da educação frente à realidade brasileira. Isso implica uma mudança de paradigmas, na busca de caminhos para a alfabetização e em uma nova visão frente à formação continuada, formação esta considerada pelo MEC como valorização do profissional docente.

O desafio ainda maior é criar a cultura de formação para que os municípios tenham condições de prosseguir após as ações do PNAIC se encerrarem. O desafio é, justamente, o de instaurar nos gestores e nas escolas a concepção de formação como um direito do professor. Do contrário, quando esta política encerrar suas atividades, será que vai ser necessária outra política nacional ou os municípios irão dar conta de promover as suas ações de formação de professores?

A partir da leitura dos documentos norteadores da formação continuada do PNAIC podem-se destacar dois aspectos relevantes em relação ao eixo da formação continuada: o primeiro diz respeito à concepção de formação que tem como elemento básico a reflexão sobre a prática do professor, o que não só oportuniza a mobilização de saberes construídos pelos docentes no decorrer da sua trajetória profissional e acadêmica, assim como aprofunda e expande esses saberes. O segundo aspecto considerado relevante é a concepção de alfabetização adotada na perspectiva do letramento, que almeja que os alunos, ao final do ciclo de alfabetização, tenham o domínio da leitura e escrita, ou seja, leiam e escrevam com autonomia, nas mais diferentes situações sociais, e não somente no âmbito da escola.

Vale reforçar que esta política traz como causa primária da formação continuada a prática da reflexividade, uma concepção de formação continuada crítica-reflexiva, que busca o progresso profissional do docente e traz em seu âmago uma rede de relações, compreendendo o trabalho conjunto da escola, alunos, professores e seus pares e a sociedade, excedendo o trabalho pedagógico.

Nesse sentido, evidencia-se a importância de uma formação que ofereça meios para que o docente compreenda que a solução dos problemas e dificuldades encontradas no cotidiano está além de uma atualização teórica e didática, pois demanda a criação de espaços propulsores de mudanças, fortalecendo, assim, o conceito de formação continuada.

Imbernón (2010, p.94) nos dá um suporte para a compreensão de formação continuada quando afirma: “a prática educacional muda apenas quando os professores querem modificá-la, e não quando o formador diz ou anuncia”. Portanto, fica evidente que as metodologias das formações continuadas que são focadas apenas nas atualizações teóricas devem ser rompidas, contemplando a ideia de inovação por meio da busca pela reflexão para o aprendizado do professor.

Compreende-se que o processo de formação de professores passa, necessariamente, pela reflexão do seu saber, seu saber fazer, assim como também passa pela reflexão acerca de sua aprendizagem e sua utilização. Nesse

processo, é importante que as teorias, as práticas e as experiências apreendidas sejam contempladas como objeto de discussão e estudo, numa prática em que o aluno seja o sujeito do processo de aprendizagem.

Entende-se que a reflexão sistematizada do professor sobre sua própria prática poderá levá-lo a adquirir a consciência de que essa reflexão é um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação de modo que, com certeza, esse profissional encontrará na extensão da própria prática os elementos para repensá-la e dar-lhe uma nova dimensão.

Dentro deste contexto, a formação continuada do PNAIC busca constituir-se em um espaço capaz de mobilizar os saberes dos docentes, desenvolvendo habilidades necessárias para uma investigação da sua própria prática e, conseqüentemente, o professor se torna o mediador do conhecimento do aluno, oportunizando aos educandos a autonomia na construção do próprio conhecimento, como forma de compreender a realidade social onde vivem, tendo como base, segundo Imbernón (2010, p.94), a “[...] dialética entre o aprender e o desaprender”. O mesmo autor contribui, ainda, apontando que:

A tarefa docente sempre foi complexa, mas nas últimas décadas tal complexidade aumentou muito. A formação deve deixar de trabalhar a partir de uma perspectiva linear, uniforme e simplista, para introduzir-se na análise educativa a partir de um pensamento complexo, a fim de revelar as coisas ocultas que nos afetam e, assim, tomar decisões adequadas (IMBERNÓN, 2010, p.99).

Observa-se que a formação continuada oferecida pelo PNAIC tem o intento de oferecer aos professores uma formação que contemple os aspectos acima destacados pelo autor, pois, conforme consta no discurso do Documento Formação de Professores no PNAIC (2012d, p. 20):

Sabemos que um processo formativo não ocorre de forma linear e simples. Ele se dá também no sentido inverso, com conflitos, desequilíbrios e mudanças de concepções. Nesse sentido, pensar em formação de professores é desenvolver ações e emoções que possam promover o desejo, o entusiasmo, a solidariedade e o conhecimento. É tatear em um terreno do fazer/saber docente – que queremos mudar e melhorar, sempre e mais.

Diante do exposto, vale destacar a importância na compreensão de que um processo formativo não é algo que acontece de forma repentina, como uma receita pronta que resolverá todos os entraves educacionais, mas uma formação que se dá no decorrer de toda a trajetória docente, considerando a instituição escolar como espaço que seja capaz de modificar a vida dos sujeitos e da sociedade. Por este viés, é indispensável que a formação continuada considere três pilares:

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

Com tais pilares, almeja-se construir um discurso que articule a formação à profissionalização docente, empregando como argumentação a realização de uma política de formação que tenha como propósito a melhoria da alfabetização das crianças, assim como a melhoria das condições de trabalho e progresso funcional docente. Seria importante, ainda, que as escolas pudessem ter suas propostas de formação continuada, de modo que a estrutura das formações não fosse apenas delineada pelo MEC para as escolas, mas também das escolas para o MEC.

Frente às discussões sobre a melhoria da alfabetização e da educação, e conforme o preconizado no Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007b) e no Plano de Metas Todos pela Educação (2007a), consolidou-se o Plano Nacional de Educação – PNE - 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que determina na Meta 5 “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (s/p). Para a efetivação das diretrizes, metas e estratégias do referido Plano, a legislação prevê que, em regime de colaboração, o Sistema Nacional de Educação se articule com os sistemas de ensino.

De acordo com Plano Nacional de Educação 2014-2024, o analfabetismo funcional encontrado nos anos iniciais do ensino fundamental expressa que o

campo educacional está distante de conseguir ofertar um ensino de qualidade às crianças brasileiras, pois revela por meio dos dados demográficos que o analfabetismo funcional persiste entre as crianças com oito anos de idade.

A situação mais grave foi a encontrada nas regiões Norte (27,3%) e Nordeste (25,4%), sendo que os estados do Maranhão (34%), Pará (32,2%) e Piauí (28,7%) detinham os piores índices. Em contrapartida, os melhores índices estavam no Paraná (4,9%), Santa Catarina (5,1%), Rio Grande do Sul e Minas Gerais (ambos com 6,7%), o que demonstra a gravidade do fenômeno em termos de disparidades regionais (BRASIL, 2014b, p. 26).

Entre as estratégias elencadas no PNE para a execução da Meta 5, encontram-se, na estratégia 5.6, os discursos que orientam a promoção e estimulação da formação continuada de professores para a alfabetização das crianças com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras (BRASIL, 2014b).

Em relação à avaliação da aprendizagem das crianças, o Governo Federal lança a Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA, avaliação externa realizada pelo Ministério da Educação aos alunos de 3º ano do Ensino Fundamental de todo o Brasil. A avaliação é o instrumento do MEC que tem por objetivo realizar um diagnóstico de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Alfabetização em Matemática ao final do ciclo de Alfabetização, sendo este o instrumento para acompanhar a eficácia do PNAIC. Está previsto que a ANA seja realizada anualmente, tendo sido aplicada pela primeira vez em 2013.

Com os resultados da ANA, intenta-se que as redes de ensino e o governo estabeleçam estratégias de melhoria nos processos educacionais, visando ao ciclo de alfabetização, que compreende do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental. É importante destacar que a ANA foi incorporada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, por meio da Portaria nº482, de 7 de junho de 2013.

O MEC, no ano de 2015, divulgou o Caderno de Apresentação do PNAIC 2015, o qual apresenta uma discussão sobre a formação continuada de professores, evidenciando que no terceiro ano do Pacto tem-se claro o compromisso com a alfabetização de todas as crianças brasileiras até o 3º ano do

ensino fundamental, acreditando no potencial dos docentes alfabetizadores e na força das escolas públicas.

Tal documento traz ainda o discurso sobre a avaliação do PNAIC, tendo em vista que foi realizada uma avaliação até este momento atual, considerando que,

A avaliação que o Ministério da Educação faz do programa é positiva, a que pese todas as dificuldades de implantar um programa de formação continuada em nível nacional de natureza universal, ou seja, para o conjunto de todos os professores alfabetizadores. O programa conseguiu efetivar o regime de colaboração, pois, para funcionar, precisa da participação ativa das escolas, dos municípios, dos estados, das instituições de ensino superior e do Ministério da Educação (BRASIL, 2015, p. 25).

Faz-se pertinente considerar a atitude do MEC em relação ao reconhecimento de que ainda há diferentes desafios a serem enfrentados e revistos em relação ao PNAIC, entre eles, enfatiza o seguinte:

Obviamente, há aspectos a serem ajustados e revistos. Destacamos como um importante desafio, a efetiva implicação e o compromisso dos dirigentes das escolas de estados e municípios pactuados. Para que o programa atinja ampla e plenamente seus objetivos não basta que o professor participe do processo de formação. Entre outras coisas, há que se considerar a necessidade de apoio dos dirigentes escolares, de modo a garantir a devida distribuição do material didático e pedagógico que chega às escolas, fomentar a participação do professor no processo de formação continuada, apoiar os trabalhos realizados pelo professor junto a seus pares, conhecer e promover os princípios do programa no âmbito de sua escola (BRASIL, 2015, p. 25).

O MEC divulgou, em termos de abrangência, que o PNAIC pode ser considerado um sucesso, pois 5.494 municípios assinaram o termo de adesão a esta política, equivalendo a 99% do território brasileiro. De acordo com o site “Todos pela Educação”, os recursos investidos no PNAIC nos anos de 2013 e 2014 são de 1,7 bilhões de reais.

No mês de março de 2016 o Governo Federal estabelece a Portaria 153/2016 que altera a Portaria 867, de 4 de julho de 2012, que institui o PNAIC. A alteração na redação amplia e atualiza as diretrizes gerais que orientam as ações desta política. Desse modo, contando com a parceria das instituições de ensino superior e sistemas de públicos do Distrito Federal, estados e municípios, o MEC

apoiará a alfabetização dos alunos do ensino fundamental em escolas rurais e urbanas.

Ressalta-se que uma das alterações que a Portaria 153/2016 apresenta é no artº 7º evidenciando o eixo de formação continuada, caracterizando-se na formação dos professores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto. Pode-se entender que a alteração amplia a abrangência da formação continuada, não restringindo apenas aos professores alfabetizadores do 1º, 2º e 3º ano, conforme estabelecido na Portaria 867/2012, mas busca atender professores que lecionam em outros anos em escolas com IDEB abaixo da média.

Mediante o exposto, pode-se observar que a formação continuada do PNAIC vem no bojo dos discursos de um forte processo de intervenção de fatos e vozes, que, com passar dos anos, vieram se concretizando por meio dos textos oficiais, conferindo-os legitimidade e, conseqüentemente, sua efetivação. Os textos oficiais do PNAIC são resultados das disputas e dos acordos firmados entre os grupos do âmbito global, internacional e nacional na concretização de uma política educacional que busca atender as exigências de melhoria do aprendizado de todas as crianças brasileiras no processo de alfabetização.

Implica considerar que os discursos contidos nos textos que antecederam o PNAIC e nos textos que o instituem não foram construídos livremente pelos indivíduos, mas foram condicionados por diferentes fatores e demandas políticas, econômicas e sociais, ou seja, são resultados de um processo de construção e produção, no qual os discursos podem ser julgados como uma consequência de uma rede complexa de relações sociais, uma vez que os discursos não são desígnios livres dos sujeitos.

Outra questão que merece destaque está relacionada aos discursos que fazem menção à centralidade da formação continuada do professor alfabetizador, tomando o profissional docente como a figura central e determinante no processo de alfabetização. Percebe-se que, tanto no contexto de influência, como no contexto de produção de texto, o professor e a formação continuada são vistos enquanto recurso para a reversão dos indicadores de desempenho dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Percebe-se que nos documentos do PNAIC a alfabetização apresenta-se como um desafio para a educação, trazendo o discurso de que muitas crianças brasileiras concluem o ciclo que pertence à alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas, elencando ainda que este seja um problema que pode comprometer o seu futuro e, conseqüentemente o futuro do país. Observa-se dessa forma que os discursos priorizam o futuro e não o presente do aluno, facultando assim a relevância da formação humana sem preocupar-se com o contexto social que a criança está inserida.

Desse modo, em nenhum material desta política o contexto social é problematizado ou referenciado, como também, o conhecimento das formas de organização capitalista é extinto, como se o entendimento deste contexto não fosse relevante para formar os valores almejados ou até mesmo para as maneiras que se almeja formar o docente alfabetizador. É acentuado que a função do professor é assegurar o direito da criança à aprendizagem, conduzindo à ideia de que para a apropriação do conhecimento basta uma relação pedagógica com metodologias muito bem planejadas e com a prática profissional expressa na didática em trabalhar conteúdos.

Portanto, o direito da criança e do professor é apresentado no PNAIC, como uma necessidade e dever do Estado, entendendo que os direitos de aprendizagem, a garantia das condições de trabalho docente e o atendimento à demanda da formação continuada estão harmonicamente preservados. Portanto, usa-se um discurso que se mostra acabado quando não enfoca as complexidades da escola e admite o professor e o estudante sem inseri-los em um contexto histórico, econômico e social, considerando assim, os problemas da formação ou da aprendizagem como simples indicadores de capacidades distantes ao modo de produção de vida.

Considera-se que a formação continuada dos professores é uma política educacional de grande relevância no percurso docente, mas acredita-se que, para garantir o sucesso da alfabetização e a elevação dos níveis de desempenho junto aos estudantes, são primordiais outras ações<sup>44</sup> em conjunto com a formação

---

<sup>44</sup> Ações voltadas à destinação de recursos suficientes para o campo educativo, melhoria na infraestrutura das escolas, valorização da carreira docente, fortalecimento das equipes de gestão e equipe pedagógica das escolas, etc.

continuada, pois o profissional docente não pode absorver tamanha responsabilidade frente a um problema que perdura há décadas no Brasil, que é o analfabetismo.

Tecidas as considerações sobre o contexto de influência e sobre o contexto da produção do texto da política de formação continuada do PNAIC, na perspectiva da abordagem do ciclo de políticas, o capítulo seguinte se detém no contexto da prática, buscando pesquisar como a política de formação continuada do PNAIC vem sendo interpretada e recriada pelos professores alfabetizadores e orientadores de estudo, considerando, nesse contexto, que os sujeitos desta pesquisa trazem consigo seus valores, conceitos, experiências e suas histórias.

## CAPÍTULO IV

### **INTERPRETANDO E TRADUZINDO OS TEXTOS: A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC NA PRÁTICA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DO MUNICÍPIO DE RIO AZUL – PR.**

*“As políticas são sempre um processo de vir a ser”, pois são inúmeras as possibilidades de leituras realizadas de uma mesma política, movendo um constante processo de reinterpretação.*  
(Stephen Ball)

A abordagem do ciclo de políticas propicia o reconhecimento de que as políticas públicas sofrem alterações, quando vivenciadas no contexto da prática. Conforme esta abordagem, transportar as políticas inicialmente formuladas para ações práticas no âmbito real é levado por processos de interpretação e recriação.

De acordo com Mainardes (2006, p. 53), o contexto da prática “[...] é onde a política está sujeita à interpretação e recriação”. Este espaço não é neutro, considerando que nesse contexto estão as instituições escolares e os profissionais que não são receptores ingênuos das argumentações, pois, trazem valores, conceitos, histórias e experiências. “É onde as políticas são interpretadas e recriadas, produzem efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2007, p. 53).

Destarte, os sujeitos atuam de forma ativa no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, desse modo, o que eles pensam e acreditam tem conseqüências no processo de efetivação das políticas (MAINARDES, 2007).

Considerando que as políticas educacionais integram um processo complexo, desde a sua formulação até a prática, este capítulo delinea uma análise do contexto da prática, a partir da pesquisa envolvendo o município de Rio Azul – PR. Adotou-se a coleta de dados a partir de entrevistas semi-estruturadas,

realizadas com 02 (dois) orientadores de estudos do PNAIC e 09 (nove) professores alfabetizadores que participaram da formação continuada desta política, nos anos de 2013 e 2014.

Sendo assim, buscou-se analisar a política de formação continuada oferecida pelo PNAIC na prática dos professores alfabetizadores, como também objetivou-se investigar os modos de apropriação de conhecimentos e construção de saberes evidenciados pelos docentes em seu percurso profissional, pesquisando as concepções de formação continuada que estão presentes nesta política educacional e em que medida, na prática, a formação continuada tem oportunizado o aperfeiçoamento docente.

Na busca de descobrir possibilidades e limites, desde a criação até a efetivação da política de formação continuada do PNAIC, buscou-se, em um primeiro momento, uma aproximação do contexto a ser pesquisado.

#### **4.1 - Aproximação do contexto pesquisado**

O Município de Rio Azul está localizado na região Centro Sul do Estado do Paraná. De acordo com o Plano Municipal de Educação de Rio Azul – PR 2015 – 2025, o povoamento sistemático deste município se iniciou em 1902 e, atualmente, a população aproximada é de 14.093 habitantes, constituída, em sua maioria, por descendentes de origem polonesa, alemã, ucraniana, italiana e portuguesa, sendo encontrados, em menor número, descendentes de negros e índios.

Quanto à política da educação da rede municipal de ensino, essa possui suas responsabilidades na oferta da Educação Básica gratuita para as crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme delineadas na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/96, enquanto princípios da democracia que vem sendo conquistada aos poucos no ensino brasileiro.

Conta com o Conselho Municipal de Educação, estabelecido pela Lei nº 717, de 11 de novembro de 2013, o qual exerce as funções de caráter normativo, consultivo, deliberativo e fiscalizador acerca dos temas referentes à educação e ao Ensino da rede. O município, em colaboração com o Estado, busca ofertar um

ensino que não vise apenas à garantia do direito à educação e à criação e manutenção das unidades de ensino para atender a demanda de alunos, mas também à busca da garantia de um ensino público em que todos tenham o desenvolvimento integral de suas potencialidades.

As escolas que integram a rede de ensino municipal de Rio Azul são vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, regulamentadas de acordo com a legislação vigente – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 e com os documentos oficiais organizados conforme as especificidades do município. O ensino está organizado em ciclos, o qual abarca no 1º ciclo os 1º, 2º e 3º anos e, no 2º os 4º e 5º anos, acontecendo a partir do ano de 2007 a implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Conforme o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação de Rio Azul de 2016, a secretaria tem por finalidade planejar, executar, supervisionar, controlar e avaliar a ação governamental relativa à educação, buscando orientar e acompanhar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino público e outras atribuições previstas em regulamento, em perfeita articulação com os Governos Estadual e Federal, nos termos da legislação específica. A rede de ensino do município é formada por um total de 16 instituições de ensino<sup>45</sup> e conta com 1.443 alunos matriculados no ano letivo de 2016.

Para o atendimento da oferta do ensino, a rede municipal conta com um quadro de: 98 (noventa e oito) professores estatutários; 13 (treze) professores de Processo Seletivo Simplificado; 03 (três) pedagogos; 01 (um) assistente social; 01 (um) fonoaudiólogo; 01 (um) psicólogo e 03 (três) psicopedagogos. Destaca-se que, além dos três pedagogos que são estatutários, o município realiza a indicação de professores da rede para atuarem no setor pedagógico das escolas, em razão da alteração da Lei Municipal não prever mais concursos para a função de pedagogo e, sim, a nomeação.

A Secretaria Municipal de Educação busca investir na atualização dos profissionais por meio da formação continuada, de modo que cursos são oferecidos a todos os professores duas vezes ao ano, com temas escolhidos pela

---

<sup>45</sup>Apêndice E - quadro contendo o nome das escolas e número de alunos em cada ano/série da rede de ensino municipal do ano letivo de 2016.

equipe da secretaria e pedagogos. A formação continuada realizada com os pedagogos acontece mensalmente, por meio de reuniões junto com a coordenação pedagógica.

A formação acadêmica do quadro de professores da rede municipal de ensino se dá, em sua maioria, por meio da pós-graduação *latu-sensu*, mas ainda o quadro conta com 20 (vinte) professores que possuem somente o ensino médio/magistério, motivo pelo qual a Secretaria de Educação vem buscando mecanismos na intenção de que todo o quadro docente seja formado por profissionais titulados com, no mínimo, o ensino superior.

Nas tabelas abaixo, evidenciam-se os índices do IDEB do município de Rio Azul, nos quais se pode verificar que, nos anos de 2009 a 2011, as metas projetadas foram superadas, entretanto, nos anos de 2013 a 2015, houve uma queda deste índice.

TABELA 4.1 – IDEB Observado – Município de Rio Azul – PR

Município	IDEB OBSERVADO					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
RIO AZUL	<b>4.4</b>	<b>4.8</b>	<b>5.0</b>	<b>5.2</b>	<b>4.9</b>	<b>5.6</b>

Fonte: INEP/MEC

TABELA 4.2 – Metas Projetadas – Município de Rio Azul – PR

Município	METAS PROJETADAS							
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
RIO AZUL	<b>4.5</b>	<b>4.8</b>	<b>5.2</b>	<b>5.5</b>	<b>5.7</b>	<b>6.0</b>	<b>6.2</b>	<b>6.5</b>

Fonte: INEP/MEC

Frente a tais resultados, em contato com a coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Rio Azul, essa destacou que o município oferece diferentes formas de avaliação da aprendizagem dos alunos, diversificando, planejando e incentivando o corpo docente e discente para que as avaliações sejam de modo construtivo e que contribuam para o bom desempenho dos alunos.

Em relação às avaliações externas, a coordenadora pedagógica prossegue, enfatizando que não concorda com a metodologia utilizada pelo Governo Federal, visto que já foram encaminhadas pela Secretaria Municipal de

Educação via SIMEC/MEC, algumas reivindicações, solicitando a revisão de alguns aspectos que são considerados relevantes para o resultado final, como: as avaliações poderiam ser realizadas em conformidade com a realidade de cada região e com adaptações curriculares a alunos com dificuldades de aprendizagem; as provas poderiam ser aplicadas em dias diferenciados, pois são muitas questões para serem aplicadas num mesmo dia, o que torna um processo exaustivo aos alunos, contando que no final da prova eles marcam as questões sem realizar a leitura; todas as escolas poderiam participar independente do número de alunos por turma; necessidade de um professor para acompanhar alunos com dificuldades de aprendizagem, pois no decorrer do ano letivo estes alunos possuem acompanhantes e, no momento da aplicação da prova, o aluno não consegue acompanhar. Ela destaca, ainda, que o município realiza simulados no decorrer do ano letivo com todas as turmas e os resultados obtidos são satisfatórios.

A meta do Ministério da Educação é que o IDEB do Brasil, como um todo, alcance a média 6,0 até o ano 2021. Por isso, são projetadas metas bianuais para todas as instituições de Ensino Fundamental. Segundo o MEC, com o IDEB ampliam-se as possibilidades de mobilização da sociedade em prol da educação, uma vez que o índice é comparável nacionalmente e evidencia em valores os resultados mais importantes do âmbito educacional. Outro fator evidenciado pelo MEC é ter o IDEB enquanto condutor de política pública em favor da melhoria da educação, o qual se torna um instrumento para acompanhamento das metas de qualidade do PDE para a educação básica.

Dentre as políticas educacionais, destaca-se o PNAIC, sendo que uma das motivações para a implantação desta política foi justamente o percentual de crianças com desempenho crítico e muito crítico, revelados pelas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB de 2001 e 2003. Portanto, com a política educacional do PNAIC, almeja-se elevar o IDEB nos âmbitos municipal, estadual e nacional, tendo a formação continuada de professores como eixo norteador desta política, a qual será, na próxima seção deste capítulo, objeto de análise no contexto da prática dos professores alfabetizadores do município de Rio Azul – PR.

## **4.2 - A política na prática: o que dizem os professores sobre a formação continuada do PNAIC**

Pode-se considerar que o contexto da prática é complexo, pois envolve diferentes dimensões, conflitos, contestações, interpretações e a tradução dos textos para a realidade, ou seja, como a política é vista pelos leitores.

O contexto da prática é o espaço onde a política se estabelece, e por meio dos textos políticos, diferentes interpretações são realizadas, pois as práticas cotidianas dos professores estão muitas vezes diretamente relacionadas as suas possibilidades reais de atuação. Ball e Bowe (1992) enfatizam que os textos políticos que entram nas escolas precisam urgentemente ser dialogados com o contexto da prática, isto é, é relevante considerar os conhecimentos construídos na prática pedagógica dos professores. Sabe-se que é no contexto da prática que os professores atuam e nele operam suas ações, relacionando os textos das políticas a suas práticas, e nessas pode haver contradições, resistências, conformismos e acomodações, dentro e entre os campos da prática.

Nessa perspectiva, acredita-se que nas políticas, onde o professor é considerado um importante agente de possíveis mudanças que visam à qualidade do ensino, como no caso da formação continuada do PNAIC, é primordial que suas vozes ganhem destaque nas pesquisas que têm a intenção, a análise e a compreensão destas políticas.

Como já mencionado anteriormente, para a análise do contexto da prática da política, objeto de pesquisa deste estudo, empregou-se a entrevista semi estruturada como principal instrumento de coleta dos dados, tendo como participantes 02 (dois) orientadores de estudo do PNAIC e 09 (nove) professores alfabetizadores, que participaram da formação continuada desta política nos anos de 2013 e 2014.

Anterior a realização das entrevistas, foi realizado contato inicial com cada participante que, na ocasião, demonstraram interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Desse modo, foi apresentado o tema, o objetivo do estudo, o agendamento da data para a efetivação da entrevista, bem como, informado a cada participante sobre o amparo legal deste estudo, ou seja, pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa - COMEP. Nessa ocasião foi apresentado

ainda, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e o roteiro da entrevista, para o conhecimento das questões e, se necessário, esclarecimento de dúvidas ao participante. Ressalta-se que este trabalho de entrevista foi muito bem recebido pelos participantes, observando, assim, a valorização deste estudo por parte dos participantes e o reconhecimento da importância do objeto pesquisado.

Por este viés, as entrevistas aconteceram entre os dias 29 de agosto a 06 de setembro de 2016, nas instituições escolares e na Secretaria Municipal de Educação, locais estes escolhidos pelos entrevistados.

No dia da entrevista a pesquisadora juntamente com o pesquisado assinaram o TCLE, a qual solicitou autorização para a gravação da entrevista, assegurando os direitos quanto ao anonimato, o acesso às gravações, transcrições e análises, oferecendo também espaço para o participante fazer perguntas, caso desejasse. Acredita-se que a garantia do anonimato foi um dado expressivo na pesquisa, pois os entrevistados mostraram-se mais seguros para expressarem suas ideias e opiniões sobre a formação continuada do PNAIC.

Ressalta-se que, para a identificação das respostas emitidas pelos orientadores de estudo, adotou-se como critério a numeração dos respondentes, sendo OE1 e OE2; da mesma forma para os professores alfabetizadores, ficando: PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6, PA7, PA8 e PA9.

Considera-se importante enfatizar a função exercida na rede municipal de ensino pelos orientadores de estudo, sendo: OE1 é pedagoga concursada e passou a atuar desde o ano de 2013 na Secretaria Municipal de Educação. A OE2 é professora concursada há 09 anos, porém, atualmente, exerce o cargo em comissão como pedagoga em uma escola do campo.

A formação específica para orientador de estudo do PNAIC foi realizada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG que, segundo relato das orientadoras de estudo, o município de Rio Azul custeava o deslocamento, estadia e alimentação para que elas pudessem participar, acontecendo duas formações anuais, em 2013 e 2014.

Em relação aos professores alfabetizadores pesquisados, vale destacar que, no momento desta pesquisa, todos continuavam atuando no 1º ciclo dos

anos iniciais do ensino fundamental, como também, participaram da formação em 2015 e, atualmente, fazem parte da turma de professores alfabetizadores da formação continuada do PNAIC de 2016. Vale destacar também, que atualmente o OE1 permanece na função e o OE2 passou a exercer a função de coordenadora local do pacto a partir do ano de 2015.

Todos os participantes desta pesquisa possuem formação em Pedagogia com especialização em diferentes áreas do âmbito educacional. O tempo de serviço dos professores alfabetizadores varia de 5 anos a 27 anos de atuação em sala de aula.

É importante destacar que as análises apresentadas neste trabalho encontram-se organizadas à luz das indagações que nortearam este estudo, buscando por meio das vozes dos sujeitos da pesquisa elucidar as seguintes questões: Quais os modos de apropriação de conhecimentos e construção de saberes evidenciados pelos docentes em seu percurso profissional?; Que concepções de formação continuada estão presentes na política de formação continuada do PNAIC?; Como se dá na prática esta política, e em que medida tem oportunizado o aperfeiçoamento da prática docente?

Destaca-se que as questões elencadas nas entrevistas para ambos os grupos pouco diferem no seu conteúdo, portanto, a análise busca um constante diálogo entre os relatos dos dois segmentos participantes da pesquisa, de modo que, à luz do aporte teórico, procedeu-se a interpretação dos dados produzidos na pesquisa empírica.

#### 4.2.1 - A construção e a (re) construção dos conhecimentos e saberes docentes e a importância atribuída à formação continuada de professores: o PNAIC em foco

Considerando que todas as profissões são mediadas por uma série de conhecimentos e saberes necessários para a efetivação de suas atividades, e ainda, que o exercício docente produz necessariamente um conhecimento específico relacionado à ação, uma das primeiras questões indagadas aos professores alfabetizadores participantes desta pesquisa, teve a intenção em elencar quais conhecimentos são relevantes para o exercício da docência, como também, como a prática pedagógica do entrevistado está constituída, se, por

meio dos estudos proporcionados pela formação continuada ou nas práticas vivenciadas no decorrer da profissão.

Desse modo, os entrevistados foram unânimes em destacar que seus conhecimentos se constituem por meio da formação inicial e continuada, do exercício da docência, como também, da troca de experiências com seus pares. Foram unânimes ainda, quando evidenciaram a importância dos conhecimentos proporcionados pela formação continuada, como também os advindos das práticas vivenciadas no decorrer da profissão, conforme relatos abaixo:

“[...] os conhecimentos tanto teóricos quanto conhecimentos práticos são relevantes para o exercício da docência, como também conhecer o aluno para que eu possa se necessário modificar minha maneira de ensinar e o aluno assim conseguir aprender” (PA2).

Ambos os conhecimentos, pois vai constituindo o outro. A minha experiência ajuda muito na resolução dos entraves diários, como também, por meio da formação continuada consigo adquirir conhecimentos que subsidiam a minha prática docente (PA4).

A PA8 destaca: “Considera-se os dois conhecimentos importantes para o desenvolvimento docente e também dos alunos, tanto a formação continuada como a experiência, ambos trazem à prática pedagógica conhecimentos relevantes para o trabalho docente”.

Pôde-se verificar ainda nas vozes docentes a importância dada à formação inicial do professor, conforme enfatiza a PA7,

A base para o professor desenvolver sua docência é o curso do Magistério e o curso de Pedagogia, nos quais os professores obtêm conhecimentos didáticos, teóricos, práticos e científicos, conhecimentos estes necessários para solidificar sua prática.

Mediante o exposto, pôde-se verificar por meio das entrevistas, que a construção e a (re) construção de saberes adquiridos no decorrer do percurso profissional dos participantes desta pesquisa, permeiam os diferentes saberes, que o saber profissional está constituído não por um saber específico, mas por vários saberes de diferentes nuances, de diferentes princípios, o que está incluído também o saber advindo da experiência profissional.

Entende-se, dessa forma, que o professor é um profissional que possui saberes de diferentes matizes sobre a educação e o processo ensino aprendizagem. Dessa forma, os conhecimentos que orientam a prática do professor adentram-se na pluralidade de dimensões próprias do trabalho dos profissionais que atuam em variadas situações, o que os leva a agir também de forma variada, mobilizando diferentes habilidades, metodologias e diferentes teorias. Portanto, os saberes docentes são conhecimentos teóricos, práticos e da experiência, são conhecimentos que se originam por meio da investigação, da reflexão e da partilha.

Os autores Tardif e Gauthier (1996, p.11) nos oferecem respaldo quando afirmam que esta pluralidade de dimensões do saber profissional “[...] é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”.

Conforme enfatizado pelos professores entrevistados, o modo que entram em contato com os diferentes saberes necessários para o exercício da docência se dá de diferentes maneiras, sendo por meio de pesquisas, cursos, em sala de aula, cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, internet, etc, destacando, também, a importância da formação continuada para o contato e apropriação dos diferentes conhecimentos.

A importância atribuída à formação continuada de professores alfabetizadores foi unânime entre os entrevistados, haja vista as constantes mudanças sociais, culturais e tecnológicas da sociedade em que os profissionais da educação e estudantes estão inseridos. Pôde-se, dessa maneira, observar a atenção e mérito que destinam à formação continuada no decorrer da carreira do professor, os quais consideram que a aprendizagem é um processo inacabado e contínuo.

À vista disso, seguem alguns relatos dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores entrevistados frente à importância atribuída à formação continuada de professores alfabetizadores:

“Considero de grande importância, pois contribui e enriquece o trabalho do professor, aperfeiçoando o que já se trabalha, o que o professor já sabe e trazendo ainda novos conhecimentos” (OE1).

A formação continuada de professores alfabetizadores é de grande importância, pois na medida em que o docente trabalha com seus alunos percebe suas individualidades, contando ainda que os alunos não são os mesmos de ontem, o que necessita a formação continuada, estar sempre se aperfeiçoando. O mundo está em constante evolução e o professor deve acompanhar, pois a educação não é algo pronto e acabado, a medida que a educação vai se transformando, o professor vai mudando e acompanhando tais mudanças. Estar em formação é ter sua prática, seu conteúdo, seu método, mas sempre aperfeiçoando, visando assim o melhoramento da prática pedagógica, a melhor maneira de ensinar seus alunos (OE2).

Para mim a formação continuada é muito importante, porque seu aprendizado tem uma continuidade, o que significa que a gente vai buscando novos conhecimentos, aprendendo sempre mais. Nas discussões entre os professores, cada um traz contribuições, colabora com algo, eu acho que essas contribuições são muito bem vindas. A formação continuada dá autonomia para o professor de ir à busca do conhecimento, o qual tem a chance de adquirir e expor conhecimentos, e assim aprender novas práticas pedagógicas (PA2).

A formação continuada tem pra mim uma importância muito grande, porque a gente acaba trocando experiências, obtendo novos conhecimentos, aperfeiçoando nossa prática pedagógica. A formação continuada leva a gente a pensar, repensar, refletir sobre nosso trabalho, nos leva a auto-avaliação (PA4).

PA6 enfatizou, “Eu considero a formação continuada muito importante desde que esteja relacionada ao que vivenciamos em sala de aula, no nosso dia-a-dia e na nossa realidade”.

A formação continuada tem muita importância a todos nós profissionais da educação, pois é um aperfeiçoamento da prática, faz com que o professor reflita e repense sobre sua prática docente e ainda motiva com novas ideias para trabalhar, tornando a aprendizagem significativa, tendo uma postura pedagógica consciente. Sabemos que a aprendizagem acontece durante toda a nossa vida e cabe a nós saber como os estudantes pensam, se desenvolvem e como adquirem o conhecimento do mundo, para que assim torná-los capazes de compreenderem a realidade por meio dos conhecimentos adquiridos desde a infância na escola (PA8).

O professor está sempre em constante aprendizado, mesmo que o professor tenha muita experiência, o mundo está mudando a cada dia, se não tiver uma formação continuada, um aperfeiçoamento constante, o professor não consegue acompanhar as mudanças que vem acontecendo na nossa sociedade. Quando se está participando de uma formação continuada temos mais oportunidade de tirar dúvidas com quem sabe mais que a gente, isso traz segurança no trabalho (PA9).

A partir de tais declarações, pode-se afirmar que formação continuada é o espaço em que o professor aprende novos conceitos, emerge discussões em relação à educação e, principalmente, a reflexão sobre sua ação docente, aperfeiçoando, significando e ressignificando sua atuação profissional, no intuito de aperfeiçoá-la ou, até mesmo, buscar sustentação das práticas já existentes.

Desta maneira, percebe-se que a formação continuada é importante para o professor alfabetizador, pois, a partir dela, ele atualiza-se e tece diferentes reflexões sobre suas ações em sala de aula, intentando, dessa forma, mudanças significativas em suas práticas.

À vista disso, Nóvoa (1991) contribui nessa discussão, defendendo que a formação continuada tem diferentes objetivos dentre eles o de propor novas metodologias e levar os professores a discutir as teorias atuais, com o intento de contribuir nas mudanças e melhorias da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da educação.

Para que ocorram as mudanças na prática pedagógica dos professores, Nóvoa (1992) aponta que depende dos professores e da sua formação, destacando que o desafio da formação continuada representa considerar a escola como um espaço educativo, onde trabalhar e formar não sejam ações distintas, sendo encarada a formação como um processo contínuo, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não somente como uma atribuição que se dá à margem dos projetos profissionais e organizacionais.

Tomando a afirmação do autor acima, destaca-se a ênfase nos discursos dos entrevistados frente à importância da formação continuada, sendo unânime, a necessidade de tal formação estar relacionada com o que os professores vivenciam em sala de aula, e que esta formação venha ao encontro das vivências do dia a dia, ou seja, com a realidade escolar onde estão inseridos.

Por este ponto de vista, Imbérnon (2009) nos dá respaldo quando aponta que muitas das formações oferecidas aos docentes não oferecem uma prática contextualizada, enfocando a importância da iniciativa de inserir os problemas reais do contexto escolar, visto que há poucas práticas inovadoras ou, ao menos, as práticas inovadoras não são proporcionais à formação existente.

Dessa forma, salienta-se a importância de que a formação continuada de professores aconteça articulada com as ações cotidianas da sala de aula, próxima dos entraves reais dos docentes, tendo como referência central o trabalho de equipes de professores, revelando, dessa forma, uma dimensão flexível de participação e investigação.

Por esta linha, Nóvoa (1995) reforça que a formação continuada acontece por meio da inovação, experimentação, pela tentativa de novos jeitos de trabalhar pedagogicamente e por meio da reflexão crítica de sua utilização. Portanto, a formação continuada transita pelo processo de investigar, diretamente ligado com as práticas educativas vivenciadas pelos professores.

Por conseguinte, percebe-se que esta mesma compreensão que se fez presente nos discursos dos professores, também se encontra nos discursos dos documentos analisados nesta pesquisa, apontamentos que também coadunam com a defesa de que a formação continuada se concebe enquanto elemento fundamental para a constituição do trabalho docente.

É relevante destacar que o Documento Orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores dos anos de 2014 esclarece que, enquanto política nacional, a formação continuada é compreendida como elemento fundamental para a profissionalização docente, a qual deve integrar-se ao dia a dia da escola, pautando-se no respeito e na valorização dos diferentes saberes e da experiência do professor. “Logo, a formação continuada se constitui no conjunto das atividades de formação desenvolvidas ao longo de toda a carreira docente, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e ao aperfeiçoamento da prática docente” (BRASIL, 2014a, p.1-2).

Como se pôde perceber, a palavra aperfeiçoamento apareceu em diferentes momentos da fala dos entrevistados, os quais concebem-no como um processo de construção de saberes, na busca em tornar suas práticas melhores, não perfeitas, tendo a consciência da importância de ensinar determinados conteúdos, mas indo além, a consciência do compromisso com as transformações da sociedade, buscando dessa forma, oportunizar aos alunos o acesso a diferentes saberes.

Inferiu-se que tanto os saberes vivenciados pela formação continuada, como os saberes das experiências da profissão permitem ao professor a interação com seus pares, ampliando seus conhecimentos e dando significados e sentidos à prática docente, tornando-os mais claros e mais conscientes. Pode-se considerar que essa ampliação pode ocorrer por meio da prática da reflexividade, na qual os processos de reflexão do docente vão se alargando na medida em que ele vai se inserindo, coletivamente, nesse processo de reflexão.

Contudo, Tardif (2011) aponta que os saberes docentes advindos por meio da experiência, os quais se dão da prática e do confronto com as diferentes situações vivenciadas no decorrer da profissão, não se constituem em certezas acumuladas de modo individual no decorrer da carreira docente, mas sim, saberes que se objetivam quando partilhados pelos docentes nas relações com seus pares.

Dessa forma, pode-se afirmar que a formação não se estabelece pelo acúmulo de técnicas, cursos, etc, mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas, como também de permanente (re)construção de uma identidade pessoal e profissional. O saber da experiência advém do trabalho cotidiano do professor e do conhecimento dessa realidade, não podendo dessa forma ignorar os saberes que os docentes adquirem por meio de sua vivência individual e coletiva.

Tardif (2002, p.261) esclarece que “[...] ainda hoje, a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro”. O que significa que não se pode deixar de reconhecer a importância dos saberes da experiência e da prática do professor, pois é levando em consideração esses saberes que o saber científico deve ser construído.

Por esta linha, Candau (1996) aponta para a relevância do reconhecimento e da valorização do conhecimento docente no contexto das práticas de formação continuada, de modo especial, dos saberes da experiência, visto que o saber docente é construído levando em conta esses saberes, como afirma Tardif (2002).

Frente ao entendimento de formação continuada da política em estudo, os professores e também os orientadores de estudos foram unânimes em destacar que a formação continuada do PNAIC trouxe no seu cerne a abordagem teórico-

reflexiva, a qual oportunizou uma formação em que as singularidades do trabalho pedagógico foram objeto de reflexão.

Por meio da análise do contexto de produção do texto e desta análise do contexto da prática, pode-se constatar que o PNAIC traz como causa primária da formação continuada a prática da reflexividade, ou seja, a reflexão docente que, conforme Alarcão (1996, p.175), é “[...] uma forma especializada de pensar, pois implica perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica”. É o ato de ser reflexivo que habilita o pensamento a ser um “atribuidor de sentidos”.

Portanto, compreende-se que o processo de formação de professores perpassa necessariamente, pela reflexão do seu saber, seu saber fazer, e ainda pela reflexão acerca de sua aprendizagem e de sua utilização.

Por este viés, pode-se reconhecer que a formação continuada do PNAIC constitui-se num espaço capaz de mobilizar os saberes dos docentes, desenvolvendo habilidades primordiais para uma investigação de sua própria prática, tornando, assim, o professor como mediador do conhecimento do aluno, o qual conduz o aluno à autonomia, à construção do próprio conhecimento, como forma de compreender a realidade social onde vivem, tendo como base, segundo Imbernón (2010, p.94), a “[...] dialética entre o aprender e o desaprender”.

A partir do momento que o professor busca formação continuada e novos saberes para sua profissão, aqui numa perspectiva da formação continuada do PNAIC, torna-se um profissional inserido num contexto que lhe possibilita momentos de reflexão da teoria com a prática.

Este processo faz parte da construção profissional docente, o que oferece oportunidade em relacionar a teoria com seu conhecimento prático, o qual foi construído no cotidiano escolar, levando-o assim à reflexão da prática educativa.

Na formação reflexiva, o professor força-se pela introdução e desenvolvimento de constantes caminhos de comunicação entre sua própria identidade como educador, seus objetivos, seus limites, o contexto escolar de que faz parte, a realidade de sua sala de aula e a sua práxis pedagógica, mas fazendo de sua prática um processo dinâmico que considere a complexidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Quando o professor possui uma formação reflexiva, ele tem consciência frente ao respeito pelo educando, pelo conhecimento que ele traz e pela aquisição de novos conhecimentos, os quais vão sendo construídos no decorrer da vida educativa do aluno.

Considera-se que a formação continuada permite ao professor o desenvolvimento da sua compreensão como um dos agentes do processo educativo, processo este que não só está atrelado aos problemas sociais, políticos e econômicos do cotidiano, mas à compreensão de como estes problemas podem ser trabalhados no dia a dia de sua realidade educacional.

A prática reflexiva docente é um dos princípios gerais da formação continuada que o programa espera contemplar no decorrer do processo formativo do professor, afirmação esta evidenciada no Documento Formação de Professores no PNAIC (2012).

A prática da reflexividade é uma capacidade que cabe ser exercitada no cotidiano do professor, por auxiliar nas decisões que toma no decorrer de suas aulas, ajudando, ainda, no processo cognitivo dos discentes, a qual deve ser construída e fundamentada a partir dos estudos científicos, a fim de possibilitar a alternância entre a prática/teoria/prática.

Nesse sentido, Lima (2009, p. 75) destaca que a formação continuada

[...] deve estar aliada à solidez teórica e prática, ao mesmo tempo em que permite a auto-inquirição permanente de como está se processando esta formação. Logo esta necessidade deverá ser muito discutida, muito mais vivida pelos professores e pelos cursos de formação de professores, se estes realmente se comprometerem com a qualidade da educação e a educação de qualidade para o presente e o porvir.

Assim, o professor, quando da reflexão de sua prática, questiona-se sobre sua formação, sua contribuição para o desenvolvimento de discussões e encaminhamentos de soluções, sua relação com os demais profissionais da escola, seu posicionamento frente aos problemas sociais, entre outros questionamentos.

Lima (2009, p. 77) destaca ainda que

A reflexão da prática pedagógica é um exercício de aprendizagem, de encontros e reencontros, de revisão, de repensar a prática de maneira criativa, inovadora e transformadora; enfim, é um momento de reexame de tomada de decisão, tornando o fazer pedagógico enriquecedor, significativo, no qual o aluno, professor e outros atores possam crescer como sujeitos em formação.

Uma questão considerada pertinente se faz presente nos discursos do contexto de produção de texto, por meio dos textos oficiais e no contexto da prática, por meio da voz dos professores, os quais destacam ser uma das intenções da formação continuada do PNAIC formar um grupo de professores orientadores de estudos que desenvolvam grupos de estudos com os cursistas, promovendo assim a compreensão do processo de ensino e aprendizagem da linguagem e a necessidade de uma cultura de formação continuada.

Por este viés, a formação dessa cultura de formação continuada nos municípios e, conseqüentemente, na escola, é um grande desafio, visto que, hoje os municípios, na grande maioria, aguardam as propostas vindas dos governos do âmbito estadual e federal

Reconhece-se a importância dos programas de formação continuada oferecidos pelos entes federados, mas é relevante destacar, que estes venham apenas para fortalecer e legitimar a escola enquanto lócus de formação contínua e permanente, quando lá já está instaurada uma cultura de formação continuada, ou seja, uma comunidade colaborativa de aprendizagem, ou nas palavras de Imbernón (2009), uma comunidade de prática.

Há de se pensar esta questão pelo viés de que ainda algumas escolas atribuem ao coordenador pedagógico o principal articulador das ações formativas, e, desse modo, deve promover o desenvolvimento da equipe. Sabe-se que o papel do coordenador pedagógico nas escolas é assegurar, em conjunto com os professores, a qualidade do processo educativo oferecido aos alunos, o que é feito, sobretudo, por meio da formação continuada docente.

É importante destacar que este estudo reconhece a importância de uma cultura de formação continuada de caráter colaborativo, considerando o importante papel do coordenador pedagógico na instituição escolar. Pensando assim, numa formação continuada que busque subsidiar os professores com os conhecimentos científicos e privilegiando as interações ocorridas no próprio contexto escolar e nos demais espaços do sistema educacional.

Pensa-se que a formação continuada do PNAIC, com suas práticas e metodologias, pode ser um campo a ser explorado no sentido de uma formação compartilhada, sendo parte integrante do compromisso de alfabetizar as crianças, admitindo assim, o coordenador pedagógico como importante agente para uma gestão democrática, que somente numa atuação conjunta, torna-se possível formar culturas institucionais de formação continuada. Oferecendo assim, apoio à diversidade de professores e em diferentes momentos do exercício profissional.

Nesse processo formativo, parte-se do pressuposto de que o coordenador pedagógico assume o papel de colaborador ativo numa perspectiva da ação reflexiva, o qual auxiliará com práticas no sentido de criar espaços e participar junto aos docentes de processos de formação, inovação e pesquisa, com o intento de auxiliar na análise dos entraves, individuais e coletivos, os quais podem ser encontrados pelos docentes no decorrer da formação continuada. Pois, enquanto os professores se depararem com situações problemáticas, as possíveis mudanças na prática educacional podem retardar.

Isso possibilita a compreensão de que o trabalho do coordenador pedagógico corrobora para o desenvolvimento de um trabalho coletivo que, conforme Imbernón (2010) e Nóvoa (2009), possibilita uma formação continuada que produza resultados positivos na constituição do trabalho do professor.

Vale destacar, contudo, a compreensão da escola enquanto contexto de uma cultura consciente, acerca de uma liberdade a ser construída, no entanto, atravessada por significados e conteúdos simbólicos que exercem certa influência no que se refere ao que é central na formação docente.

A instituição escolar pode criar espaços de construção e reconstrução da prática, tendo o diálogo e a teoria como elementos relevantes, uma proposição que exceda um pensamento de uma cultura predominante, buscando dessa forma, uma cultura particular, respaldada em elementos que propiciem uma formação docente que ultrapasse aquilo que é visto como cultura padrão e predominante.

É nesse sentido que Imbernón (2011, p.15) aponta que “[...] a formação continuada deve se dar a partir da escola”, com a intenção de garantir a constituição do docente que possui uma prática epistemológica necessária e pertinente à auto-formação.

O mesmo autor afirma ainda ser imprescindível formar o professor na mudança e para a mudança, por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo e, conseqüentemente, a abertura para o desenvolvimento da autonomia profissional compartilhada.

Nessa perspectiva, na educação e na formação dos professores, Imbernón (2009, p. 80-81) enfatiza a importância da comunidade de prática, o qual define como,

São grupos constituídos com a finalidade de desenvolver um conhecimento especializado, mas não é uma comunidade científica, já que seu fim é informar e comunicar experiências práticas, compartilhando aprendizagens baseadas na reflexão partilhada sobre experiências práticas (hoje se une ao conceito de gestão do conhecimento ou prática reflexiva como processo de prática compartilhada). O processo de aprendizagem se dá através de uma forte participação de um grupo de indivíduos testando, de diversas maneiras, o objeto de conhecimento em questão (embora experiências educativas também incorporem agentes sociais). É o próprio grupo que estabelece os objetivos de aprendizagem estes, por sua vez, são selecionados no contexto da prática [...].

Desse modo, no contexto escolar, entende-se que a comunidade de prática seria um grupo de docentes que trocam saberes, refletem e aprendem mutuamente sobre suas práticas. Uma comunidade de prática poderia ser um movimento de docentes ou a formação que estes movimentos gera, com o intento de aprender com os pares e a troca de informações e saberes (IMBERNÓN, 2009).

É importante destacar que todas as experiências partilham de alguns princípios pedagógicos, entre os quais se destaca o princípio de que todos os membros compartilham de metas, uma vez que a aprendizagem escolar não recai exclusivamente sobre professores, mas para alcançar uma educação mais qualitativa, participam também as famílias, sociedade civil, etc. A aprendizagem apresenta propósitos, ou seja, o ensino é planejado pela coletividade e se estabelecem finalidades claras e partilhadas pela comunidade. Outro princípio se dá em relação à avaliação do processo, o qual está em contínua revisão realizada também pela comunidade (IMBERNÓN, 2009).

O mesmo autor advoga que, para que esta formação considere a comunidade, ela deve partir de alguns pressupostos, dentre eles a consciência de que todos os agentes da comunidade têm conhecimentos e que ninguém detém o

conhecimento como um todo, se fazendo necessário que cada um compartilhe o conhecimento que possui (IMBERNÓN, 2009).

Pensa-se que esta realidade pode estar um pouco distante de acontecer nas escolas, pode-se dizer que se está caminhando a passos lentos, mas, a partir do momento que o espaço da escola for reconhecido como um lugar privilegiado de formação de pesquisadores, os quais almejam a resolução conjunta de entraves da aprendizagem, partindo do trabalho escolar, pode-se pensar em se estabelecer uma cultura alicerçada numa comunidade de aprendizagem em que os próprios agentes pensem e executem as práticas de formação.

Sabe-se que não há respostas prontas para a gama de dilemas que permeiam o contexto educacional, por isso, é importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os seus pares (Nóvoa, 2009).

E assim, os programas de formação continuada oferecidos pelos entes federados venham para fortalecer e legitimar o espaço escolar, enquanto lugar de formação contínua e permanente, caso contrário, é bem provável que, quando encerrada uma política, falando especificamente neste estudo da formação continuada do PNAIC, os municípios e as escolas se mantenham numa posição de conforto à espera que alguém pense uma nova política e eles apenas a executem.

Imbérnon (2009, p. 89) enfatiza ainda que

A mudança em qualquer pessoa nunca é simples e, portanto, a mudança que se pede ao professorado na formação não é uma mudança simples, mas um processo complexo [...], posto que se trata de uma mudança nos processos que estão incorporados (conhecimento da matéria, o didático, dos estudantes, dos contextos, dos valores, etc.), ancorados na cultura profissional que atua como filtro para interpretar a realidade.

Mediante o exposto, percebe-se a importância da participação dos professores nas discussões e na construção conjunta da aprendizagem, na construção séria de uma cultura de formação continuada na escola, incorporando um sentido ético e epistemológico a partir da prática e da experiência contextual.

Por meio das vozes dos entrevistados, pode-se averiguar que eles não participam da formação continuada apenas se apropriando de conteúdos que são compartilhados, mas também mobilizam os conhecimentos relacionando-os com

o seu cotidiano pessoal e profissional. Desse modo, torna-se necessário olhar para os docentes sob o ponto de vista cultural e subjetivo.

#### 4.2.2 – A formação continuada do PNAIC na prática e o aperfeiçoamento do professor alfabetizador: relatos e vivências docentes

É necessário apontar que esta pesquisa procurou indagar os pesquisados sobre o entendimento do termo PACTO, sendo que esses destacaram que o termo significa um trato, um acordo, um compromisso assumido entre pessoas ou instituições na intenção de atingir determinado objetivo.

Quando questionados sobre a compreensão que têm acerca do PNAIC, percebeu-se que os mesmos possuem um entendimento consolidado frente aos objetivos desta política, os quais entendem como um compromisso assumido entre Distrito Federal, estados e municípios em atingir o objetivo frente à alfabetização das crianças estudantes das escolas públicas brasileiras, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

Outra questão feita aos sujeitos pesquisados foi sobre às condições para cumprir tal objetivo, os entrevistados destacaram que o município está conseguindo cumprir parcialmente, entendendo que a formação continuada é um dos mecanismos para se atingir determinado acordo, não é o único, visto que as escolas necessitam de melhores investimentos em infraestrutura, valorização docente, melhores condições de trabalho e o fortalecimento de políticas educacionais voltadas para a inclusão.

Apontou-se ainda o fato da diversidade de alunos em sala de aula, especificamente as crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem, o que pode impedir que o processo de alfabetização seja atingido por todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

O documento Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - O Brasil do futuro com o começo que ele merece (2012) reconhece esta diversidade de alunos presentes nas salas de aulas.

Considerando que a avaliação é parte constituinte do processo pedagógico e que, com base nela, é possível entender melhor quais são

os conhecimentos das crianças e suas dificuldades, podem ser desenvolvidas estratégias diversas em sala de aula em que as crianças sejam atendidas de formas diferenciadas. Os sistemas de ensino devem se organizar para lançar mão de estratégias de acompanhamento especial às crianças que, em relação aos objetivos esperados, estejam precisando de apoio pedagógico mais intenso e diferenciado [...] (2012b, p. 35).

Desse modo faz-se importante a reflexão acerca dos direitos que todos têm ao conhecimento, implicando assim, o preparo dos docentes para atuarem em espaços educacionais diversificados, tendo a possibilidade de ensinar a todos os estudantes mediante o respeito as suas necessidades e, assim, a efetivação da igualdade de acesso ao saber.

Frente a esta questão, percebe-se que o educar na diversidade se constitui como um desafio, o que implica em conhecer cada aluno, com suas potencialidades, experiências anteriores, desejos e necessidades, identificando nesse processo as necessidades de aprendizagem específicas.

Para este fim, demanda um planejamento muito bem pensado e elaborado, que, por meio da didática e da gestão de tempo, o aluno participe ativamente e seja alfabetizado até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

Frente ao compromisso da alfabetização das crianças, e como já mencionado anteriormente, os professores se posicionaram de forma consciente frente a esse objetivo do PNAIC, os quais destacaram que são conhecedores das responsabilidades e dos desafios assumidos frente à adesão da referida política, como também são conhecedores de que a realidade em sala de aula é complexa, e que, por vezes, se sentem ansiosos e inseguros, frente a tal compromisso assumido, enquanto professor alfabetizador.

Todos os entrevistados reconhecem o PNAIC como uma política educacional importante e necessária, que vem acrescentar e enriquecer o trabalho docente. Mas quando questionados sobre os discursos promissores dos gestores federais frente às políticas educacionais, enfatizam que

Desconhecem a realidade dos municípios, talvez eles nem imaginam como é a realidade das escolas e falam coisas que talvez nem venha ser alcançado. É preciso ter conhecimento das realidades mesmo que regionais, pois juntam todos os municípios como se fossem iguais, cada

um, como cada região tem suas demandas e dificuldades, falta esse conhecimento para os formuladores das políticas (OE1).

PA3, quando indagada sobre a mesma questão, fez um desabafo:

É fácil fazer projetos e por no papel e enviar para as secretarias e escolas, o difícil é colocar em prática e exigir que crianças cada vez mais precoces sejam inseridas nas escolas e alfabetizadas. O papel aceita tudo, mas as realidades são totalmente diferentes em cada estado, região ou município.

Quando a PA3 destaca a inserção cada vez mais precoce das crianças na escola, reforça que

As crianças tem o direito de aprender sim, mas não num plano forçado, mas com segurança e qualidade. Tenho visto crianças dormindo sentadas em banco de ônibus sem condições de usufruir de um transporte adequado, correndo riscos.

Quando perguntado a PA3 sobre que situações vivencia, ela dá o exemplo das crianças do 1º ano e da Educação Infantil que necessitam do transporte escolar, enfatizando que essas crianças são pequenas e o veículo do transporte é inadequado, ou seja, não dispõe de cadeirinhas apropriadas, ficando assim, segundo PA3, vulneráveis a qualquer imprevisto. Complementa dizendo “Alfabetizar não é violar direitos da criança”.

PA7 destaca que,

[...] na teoria os discursos são promissores e bonitos, mas é na prática que sentimos a realidade e as dificuldades, principalmente nós que trabalhamos em escola multisseriada.

Das quatro professoras alfabetizadoras entrevistadas que atuam em escolas multisseriadas, todas destacaram a dificuldade em organizar o trabalho pedagógico, pois o professor trabalha com diferentes turmas ao mesmo tempo, e tal organização se constitui como um desafio para o professor, pois precisa gerenciar seu tempo de modo a atender todos os níveis, estando atento para que

entre um e outro atendimento, um grupo de alunos de uma determinada turma não fique sem atividade ou sem acompanhamento.

PA8 destaca que

O planejamento das aulas precisa ser diferenciado se comparado a de um professor que atua em sala seriada, pois o docente que trabalha com turmas distintas terá que planejar diferentes atividades, conforme a quantidade de turmas e alunos que irá atender. Com isso, haverá um aumento no número de planejamentos que o professor realizará, podendo muitas vezes não conseguir desenvolver uma prática pedagógica condizente com a necessidade de todos os alunos.

Tal preocupação se dá, tendo em vista, que isso pode colocar em risco o compromisso assumido frente ao PNAIC, sendo esta uma inquietação que ficou evidente no relato dos professores que atuam em escolas multisseriadas.

Há uma disparidade entre a realidade vivenciada e o que é esperado pelos entes federados, considerando a realidade local, a desvalorização do profissional docente, a escassez de recursos oferecidos ou até mesmo mal aplicados e a grade curricular, considerando que existem escolas multisseriadas, o que exige muito mais do professor, o que pode comprometer a qualidade do ensino e conseqüentemente a alfabetização de todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental (PA9).

Da mesma forma, percebe-se também na fala dos professores que atuam na zona urbana, que os discursos dos gestores federais não condizem com a realidade vivenciada pelos municípios, no qual,

[...] os discursos são promissores e há uma luta pela alfabetização de todas as crianças, mas a realidade poderia ser melhorada com maior valorização docente e melhores condições de trabalho (PA9).

Com base em tais discursos, pode-se observar a insatisfação, não em relação a política de formação continuada do PNAIC, mas acerca de alguns aspectos relacionados à realidade educacional, o que pode levar a pensar sobre tais questões, enquanto fruto das reformas educacionais, as quais acompanharam uma tendência mundial da necessidade de se aferir resultados dos sistemas educativos mediante a capacidade de resposta da escola aos objetivos e metas afixados a ela.

Ao se falar de aprendizagem, fala-se, inevitavelmente, do professor (NÓVOA, 2009). Pôde-se perceber que no contexto de influência há muitas declarações de que a aprendizagem dos estudantes não respondia às expectativas colocadas pelo sistema educacional, o que assim, conseqüentemente, o olhar volta-se para o docente, o que supõe que, para ter uma boa prática, os professores devem apresentar uma qualificação compatível com as exigências de suas atribuições, e dessa forma precisam de formação permanente.

Desse modo, recai ao professor a complexidade do sistema, o qual estabelece uma função que acarreta não só a compreensão dos conteúdos didáticos e disciplinares, mas também o domínio sobre o desenvolvimento afetivo, cognitivos, social e afetivo dos alunos, como também a capacidade de lidar com as diferenças e o atendimento às necessidades sociais dos indivíduos envolvidos (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Diante desse cenário, os organismos internacionais, para cumprir com os acordos e metas estabelecidas entre os países, intensificam as ações que buscam aligeirar internamente o cumprimento de pactos realizados nesse contexto (FREITAS, 2012).

Diante disso, o desenvolvimento profissional docente aparece como indiscutível na busca pela qualificação do docente e, conseqüentemente, pela qualidade do ensino. Essa relação direta entre a qualidade do trabalho do professor e o sucesso escolar dos alunos faz com que as políticas voltadas para o desenvolvimento profissional docente concentrassem suas ações de sobremaneira na formação continuada.

Entretanto, se, por um lado, a formação continuada é considerada indispensável para o desenvolvimento do professor, por outro, a centralidade das ações nesta perspectiva vem esquecendo outros princípios tão indispensáveis quanto.

Por este viés, Oliveira (2010) destaca que apesar de à formação continuada ser atribuído grande peso, a noção de desenvolvimento profissional

deve envolver outros elementos de grande relevância, como o salário do professor, as condições de trabalho<sup>46</sup> e o progresso na carreira.

A remuneração do professor também representa um aspecto relevante do perfil profissional nas redes de ensino, o que demonstra de certo modo, a valorização profissional, ou seja, o reconhecimento pelo trabalho exercido pelo docente.

Pode-se observar que no Brasil há uma desigualdade salarial e de condições de trabalho entre os profissionais docentes das diferentes regiões do País, conforme esclarece Duarte e Oliveira (2014, p. 72),

Considerando ser o Brasil um país federativo que conta com 27 estados e 5570 municípios, distribuídos em cinco regiões geográficas que apresentam entre si significativas diferenças econômicas, sociais, culturais e políticas, mas que cada ente federado tem relativa autonomia, inclusive em matéria educacional, a regulamentação em relação aos docentes passa a ser uma questão complexa e dependente de negociação constante que pode variar de acordo com da correlação de forças do momento. Os profissionais da educação básica no Brasil são contratados e remunerados pelos estados e municípios, o que resulta em grande desigualdade salarial e de condições de trabalho entre professores das diferentes regiões do país, pois cada estado e município tem liberdade para criar e definir suas próprias carreiras e planos salariais, a despeito da legislação federal definir diretrizes de carreira docente em nível nacional (Resolução n. 02/2009) e um Piso Salarial Profissional Nacional (Lei n. 11.738/2008).

Desse modo, fica evidente nas vozes dos participantes desta pesquisa, que o PNAIC é uma política necessária e importante, mas os entes federados precisam olhar a realidade das regiões, estados e municípios, pois há uma divergência entre o que é propagado e a realidade vivenciada nos municípios.

Nesse sentido, Oliveira (2010) nos oferece amparo quando afirma que as políticas educacionais de desenvolvimento profissional docente vêm carregadas de uma grande contradição em seus propósitos: de um lado, exige dos professores a atualização, disposição e adaptação para responder e adequar-se

---

<sup>46</sup> Segundo Oliveira e Assunção (2010), as condições de trabalho docente referem-se à forma como está organizado o processo de trabalho nas unidades educacionais. Para as autoras, tais condições envolvem aspectos relativos à forma como o trabalho é organizado, isto é, a divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para a realização do trabalho, abarcando ainda as formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições de remuneração, entre outras.

às mudanças que vêm sendo implantadas e um maior desenvolvimento profissional; por outro, não lhe proporcionam as condições de trabalho necessárias para que isso seja efetivado.

Frente às questões discutidas acima, os professores alfabetizadores entrevistados reiteraram com precisão a questão da valorização docente e das melhores condições de trabalho.

Ao serem questionados sobre as aspirações que têm com relação ao seu trabalho, futuro, sua carreira docente, destacaram que almejam continuar estudando e participando de formação continuada, para que possam continuar exercendo a profissão com dedicação e comprometimento, afirmando:

“Eu espero valorização docente, melhores condições de trabalho para o professor” (PA4).

“Eu quero ser mais valorizada profissionalmente” (PA6).

Eu espero valorização docente, melhor condições para que eu possa exercer minha profissão. Espero ainda que os profissionais da educação, principalmente os professores sejam uma classe mais unida na luta pelos seus direitos e reconhecimento docente (PA7).

Estou exercendo minha profissão há 9 anos e gostaria de trabalhar com apenas uma turma, pois sempre trabalho em salas multisseriadas, as vezes me sinto impotente, parece que não rende como deveria, isso me deixa frustrada. Contando ainda com o horário cansativo, fico 13 horas fora de casa. Trabalho em duas escolas localizadas no campo e em salas multisseriadas em ambas as escolas, isso é valorização docente? Isso é ter boas condições de trabalho? Almejo que os professores sejam mais valorizados, não somente em salário, mas como ser humano que enfrenta muitas dificuldades na escola e na maioria das vezes não são reconhecidos (PA9).

Dos professores alfabetizadores entrevistados, todos possuem dois padrões de trabalho, alguns exercem na mesma escola e outros em escolas distintas.

Partindo dos relatos acima, pode-se observar que a jornada de trabalho do professor é uma questão que inquieta o docente, pois se verifica uma carga horária intensa, o que pode revelar mais uma vez a precariedade das condições de trabalho e de vida desses profissionais, sendo que, muitas vezes, pode ultrapassar de 40 horas semanais de dedicação ao trabalho.

Caldas (2007, p.82) destaca que essa intensa jornada de trabalho pode se dar, “[...] como consequência do rebaixamento dos salários, os professores vão se obrigando a aumentar o número de aulas dadas, triplicando a jornada de trabalho, atuando em diversas escolas”.

É necessário lembrar que o trabalho docente é uma atividade com atributos muito específicos, os quais não são apresentados por outras profissões, como a questão frente à necessidade de se trabalhar várias horas semanais, além daquelas dedicadas ao ensino em sala de aula, destinando, dessa forma, um tempo considerável para o planejamento de aulas, correção de atividades dos alunos, entre outras.

Isso significa que o tempo dedicado pelos docentes para a realização as atividades da docência varia muito e, por isso, não se pode aferir exatamente quantas horas de trabalho efetivo se dá a jornada docente, além das horas dedicadas em sala de aula.

Ademais, a docência também é uma atividade que implica grande envolvimento emocional e desgaste físico e intelectual, apresentando-se como um trabalho de elevado grau de exigência.

É por este lado que Duarte (2008) aponta que a jornada de trabalho do professor é intensa e extensa. Intensa pelo grau de exigência da atividade desenvolvida e extensa porque o número de professores que possuem carga horária de trabalho com 40 horas ou mais é bastante significativo.

Quando esta questão é pensada, na visão do professor que trabalha com turmas multisseriadas, o trabalho se torna ainda mais desafiador, pois, como nessa realidade geralmente um único professor trabalha com várias turmas ao mesmo tempo, o planejamento e organização pedagógica se tornam desafiadores e, na maioria das vezes, exaustivos.

Desse modo, a classe multisseriada se constitui como uma especificidade de uma realidade eminentemente do campo, a qual se dá em diferentes países como uma resposta no que se refere ao acesso da população do espaço rural à educação, já que muitas vezes o baixo número de alunos inviabiliza a organização seriada.

Para tanto, construir uma proposta educativa para a escola do campo organizada em multiseriação não é tarefa fácil para o professor, pois exige a investigação das diferentes formas de organização da ação pedagógica realizada em diferentes turmas com faixa etária e aprendizagens diferenciadas, como também a reformulação da proposta pedagógica das escolas e do currículo.

Por este viés, se valendo das considerações acima e dos relatos dos professores alfabetizadores, pode-se entender que a valorização docente e a jornada de trabalho do professor apresentam-se fragilizadas, visto que, se por um lado os entes federados discursam sobre a valorização da educação e do trabalho docente, por outro, sobrecarregam e precarizam o trabalho dos profissionais.

Em relação ao conhecimento e acesso aos documentos legais do PNAIC, os professores pesquisados mostraram-se pouco conhecedores dos textos oficiais, visto que alguns enfatizaram que foi apresentado no primeiro encontro da formação continuada e que estão disponibilizados no site desta política.

No que tange o entendimento dos textos, eles relataram que existia partes dos documentos de difícil entendimento, mas, de uma forma geral puderam ter uma visão desta política. Ressaltaram ainda que a leitura não foi realizada de forma íntegra e que os documentos que conheciam se referiam aos documentos orientadores da formação continuada, aqueles que se referiam aos critérios para participação e certificação, como também os documentos do cotidiano mais imediato da formação.

Já os orientadores de estudo demonstram um conhecimento mais amplo sobre os documentos legais do PNAIC, destacando que tiveram o acesso por meio do site e nas formações, mas que,

A legislação confundia um pouco, não deixava claro o que queriam dos orientadores de estudo e professores, o que tivemos que buscar esclarecimentos por email com a coordenadora do programa da IES (OE1).

[...] está disponível no site a todas as pessoas, as quais podem ler, se informar, e os mesmos estão dentro da legislação que rege a educação. Alguns documentos estavam de fácil entendimento, outros quando não se está acostumado com o estudo de leis dificultava um pouco (OE2).

Para melhor conhecer como a política do PNAIC foi estabelecida no município, foram questionados os orientadores de estudo sobre o número de professores que participaram da formação continuada do PNAIC nos anos de 2013 e 2014 e como esta política de formação continuada foi recebida pelos professores.

Desse modo, os mesmos destacaram que no ano de 2013 participaram 37 professores e 2014 foram 34, contando ainda com professores ouvintes, sendo aqueles docentes que não recebiam a bolsa de estudos por não estarem na base de dados do censo escolar do ano de 2012, ou seja, não atuavam em 2012 no 1º ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental, mas nos anos de 2013 ou 2014 exerciam a docência nesta modalidade ensino, o que permitiu assim participar da formação continuada, mas enquanto ouvintes.

É importante destacar que dentro deste número de participantes foram apenas 24 professores alfabetizadores que participaram consecutivamente nos anos 2013 e 2014, dos quais 09 estão participando desta pesquisa. Vale destacar que todos os participantes desta pesquisa recebiam a bolsa de estudos.

As orientadoras de estudo foram unânimes em destacar que a formação continuada do PNAIC foi muito bem recebida pelos professores alfabetizadores, visto a necessidade que sentem em participar de formação contínua e assim buscar a melhoria da prática pedagógica.

A principal reclamação dos professores alfabetizadores frente à participação na formação continuada se deu em razão dos critérios adotados pelo MEC para a seleção dos participantes, visto a necessidade do professor estar constando no censo do ano de 2012 para a permissão em participar e receber a bolsa de estudos.

A OE1 destaca que,

De início teve bastantes críticas, eles não entendiam e não queriam aceitar que só os professores do 1º ciclo que estavam no censo de 2012 podiam participar recebendo bolsa. As reclamações se referiam a isso, pois queriam que todos os professores participassem, mesmo aqueles que segundo o MEC não tinha direito a bolsa, pois queriam ter os mesmos direitos dos professores bolsistas. A crítica veio por não poder participar como bolsista.

Houve reclamações sobre os critérios adotados para participar da formação enquanto professor bolsista, não foi reclamação por participar do curso, mas sim referente a bolsa de estudos. Para tanto, se teve vários professores ouvintes, que mesmo não recebendo a bolsa fizeram a formação e aplicaram todas as atividades em sala de aula (OE2).

Percebe-se, dessa forma, que os professores estavam motivados a participar da formação continuada do PNAIC, o que no decorrer das entrevistas percebeu-se que concebem este espaço de participação enquanto oportunidade de ampliação de conhecimentos.

Os motivos que levaram os professores a participarem da formação continuada do PNAIC se deram pelo fato de que esses têm compreensão da importância do aprendizado contínuo, como também, por estarem atuando no 1º ciclo do ensino fundamental, os quais são o público alvo da formação continuada desta política.

Para a prática da formação continuada do PNAIC, o MEC disponibiliza material didático para o trabalho nas formações com os professores alfabetizadores, material este considerado de boa qualidade pelas orientadoras de estudos e pelos professores alfabetizadores, trazendo “[...] bons textos, mas que, muitas vezes não condizia com a nossa realidade, o que exigia que o orientador de estudo estivesse adaptando” (OE1).

Da mesma forma, OE2 destaca que “[...] material muito bom, rico em sugestões de atividades e materiais, porém, muitas vezes não condizia com a realidade do município, não foi pensado nas realidades dos estados e regiões”.

Frente a esta questão, a OE1 quando indagada sobre em que aspectos do material didático que não condizia com a realidade, a mesma destaca:

Uma parte muito boa dos cadernos era a parte das atividades que traziam relatos de experiência, mas geralmente tais relatos eram relacionados às experiências do Nordeste do Brasil, a qual é uma realidade bem diferente da nossa, então a gente utilizava tais relatos para fazer uma comparação com a nossa realidade, o que assim, fazíamos algumas adaptações.

A mesma orientadora de estudo enfatiza ainda, alguns aspectos do caminho que os cadernos apresentavam, os quais começavam com o módulo chamado de “*iniciando a conversa*”,

[...] é todo um trabalho de como a gente poderia desenvolver determinada atividade em sala de aula. No começo a gente começou a se apegar àquilo, mas depois vimos que não condizia com nossa realidade e começamos a adaptar tais atividades (OE1).

As questões pontuadas pelos professores alfabetizadores sobre o material didático utilizado nas formações são positivas, como já mencionado anteriormente, entretanto, se faz necessário elencar alguns depoimentos.

“Muito bom ajudou bastante a refletir sobre minha prática pedagógica. Eu avalio um material excelente para nós professores” (PA4).

“Muito bom, novas metodologias, novas ideias que ajudam na nossa prática cotidiana” (OE7).

Avalio o material didático utilizado nas formações como uma ferramenta importante, pois é também nos cursos de formação continuada que confeccionamos e levamos para sala de aula diferentes materiais. Juntamente com as sugestões que já vem sendo oferecidas enriquecemos ainda mais o nosso trabalho (PA5).

Apesar de considerarem o material didático muito bom para uso na prática docente, alguns professores alfabetizadores destacaram a insuficiência de material para todos os cursistas e o atraso no envio pelo MEC para a realização das formações.

No ano de 2014, o município precisou reproduzir os materiais que estavam disponibilizados no site do PNAIC, para que as orientadoras de estudo pudessem realizar os encontros de formação.

Portanto, o atraso na entrega e o pouco acesso docente ao material foram as características negativas sobre o material didático do PNAIC.

Outra questão enfatizada nesta pesquisa foi acerca dos possíveis resultados da formação continuada do PNAIC na prática pedagógica e na aprendizagem dos alunos, o qual se pôde verificar que os participantes foram

unânicos em enfatizar que, por meio da formação continuada desta política, puderam contar com contribuições significativas de formação enquanto docente, e um espaço de aperfeiçoamento da prática pedagógica, como também contribuições na aprendizagem dos alunos.

A OE1 destaca que a formação continuada do PNAIC apresenta bons resultados na prática dos professores participantes, o que

[...] deu ânimo no trabalho, os professores traziam relatos de atividades realizadas em sala a partir das temáticas trabalhadas no curso. Foram muitas atividades práticas diferenciadas e aplicadas em sala de aula. Percebia-se que elas estavam motivadas e os alunos também. Foi uma injeção de ânimo para o desenvolvimento do trabalho.

Sobre a mesma questão, OE2 enfatiza que os resultados foram significativos, pois permitiu o aprimoramento das práticas docentes, o que se percebeu que muitos professores iam além daquilo que era trabalhado no curso.

Os professores alfabetizadores evidenciaram que os resultados da formação continuada do PNAIC foram positivos:

A formação foi muito boa, as atividades foram bem aceitas pelos alunos e refletiu no aprendizado dos mesmos. Para mim foi uma atividade nova, novos conhecimentos e diferentes metodologias para apresentar o conhecimento às crianças (PA2).

A formação continuada estimulou os conhecimentos para inovar minha prática pedagógica e diferentes metodologias para trabalhar com o aluno e mostrar que todo aluno pode ser capaz de ser alfabetizado até os 8 anos de idade (PA4).

Houve avanço no desempenho escolar dos alunos, visto que as atividades foram inovadas e pode-se oferecer aos alunos atividades diferenciadas e concretas, o que facilitou a aprendizagem dos mesmos (PA5).

Percebeu-se algumas mudanças positivas em nós professores, como o hábito em trabalhar com jogos em sala de aula, a gente sabia da importância, trabalhava, mas com pouco destaque. Após a formação eu utilizo mais jogos para a aprendizagem dos meus alunos, nota-se que há um melhor rendimento (PA8).

Pelo relato dos professores, percebe-se que a formação continuada do PNAIC oportunizou um melhoramento na prática pedagógica dos professores.

Essa formação conquistou espaço por permitir uma aproximação entre os processos de mudança que se almejam promover no âmbito da escola e a reflexão proposital sobre as repercussões destas mudanças.

Acredita-se que a formação continuada, concebida como possibilidade de mudança das práticas docentes e da escola, oportuniza a experiência do diferente, do novo, a partir das vivências profissionais que acontecem neste espaço e tempo, indicando assim um processo de permanente mudança e intervenção na realidade em que se insere e impera esta formação.

Colaborando com o exposto acima, Imbernón (2009, p.27) sublinha,

Somente quando o professor vê que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças da prática que lhes é oferecida repercutem na aprendizagem de seus estudantes, mudam suas crenças e atitudes de forma significativa e supõe um 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.

O professor em processo de formação tem a oportunidade de estabelecer e redimensionar a relação que se tem entre o campo teórico e os fatores que permeiam a construção do seu trabalho, ou seja, os alunos, a escola, o currículo, as políticas educacionais, etc. “Refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências. Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática” (IMBERNÓN, 2010, p.43).

É relevante trazer para esta discussão algumas dificuldades encontradas pelos orientadores de estudo e professores alfabetizadores quando de sua participação na formação continuada do PNAIC.

As orientadoras de estudos destacaram que a maior dificuldade foi trabalhar as temáticas dos cadernos nos encontros de formação.

Como já comentei anteriormente o material didático utilizado nos encontros não condizia com a nossa realidade, o que vinha a dificultar bastante o trabalho, o que de certo ponto era bom, pois podíamos fazer análise e comparação da realidade de outros estados e municípios com o nosso, mas dificultava o processo de preparação dos encontros (OE1).

Minha maior dificuldade foi trabalhar com os textos e temas trazidos pelos cadernos, devido a muitos não estarem de acordo com a nossa realidade, isso eu considero como dificuldade porque você tinha um trabalho dobrado, tinha que ir atrás e as formações que tivemos na IES muitas delas ficou falha, pois você ia participar e lá apresentavam apenas aquilo que estava no caderno, assim você voltava para o município e buscava adaptar, pois aqui a realidade era outra que apresentavam (OE2).

Diante disso, pode-se destacar que os materiais didáticos oferecidos pelo MEC, ainda hoje, possuem um conteúdo unificado com textos específicos, que muitas vezes não atendem às emergências locais de todos os estados, regiões e municípios, o que pode causar entraves para o desenvolvimento efetivo de um trabalho pedagógico com enfoque nas diferenças regionais.

E isso acaba por exigir cada vez mais dos profissionais da educação um esforço no sentido de adaptar os conteúdos à realidade da escola e dos alunos, buscando dessa forma uma aproximação do ensino-aprendizagem à visão de mundo de cada professor, como também a visão de mundo que cada aluno traz ao ingressar na escola, adaptando assim às especificidades do local.

Nesse sentido, evidencia-se que as

[...] políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais. (BALL, 2007, apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305- 306).

Dessa forma, sabe-se das dificuldades que isso acarreta, todavia, mais importante, ainda, é ter a compreensão dos desafios postos, ou seja, nesse caso do material didático do PNAIC, o profissional possuir habilidades e saberes necessários para superar tais limitações, que por sua natureza genérica, por vezes, não atendem às necessidades locais, sendo, então, uma importante tarefa de acrescentar, adaptar os conteúdos para assim dar maior sentido aos materiais oferecidos pelos órgãos gestores de uma política.

Quanto às dificuldades encontradas pelos professores alfabetizadores, 05 destes destacaram que não encontraram dificuldades para participar da formação, os demais, num total de 04 professores elencaram enquanto dificuldade: a falta

de tempo destinado para a realização das atividades; a confecção de material didático e os dias escolhidos para a realização dos encontros, conforme vemos a seguir:

A maior dificuldade que encontrei foi a falta de tempo porque tinha material para confeccionar e o número de materiais era significativo para posteriormente trabalhar em sala. Nos encontros eles davam um exemplo, mas para aplicar em sala de aula precisávamos confeccionar mais, e o tempo que temos é curto, pois trabalho em 2 turnos (PA1).

O que considero como dificuldade foi o horário para confeccionar o material para utilizar em sala de aula, pois eram vários tipos de materiais, o que considerei de grande relevância para o aprendizado dos alunos, mas nos encontros confeccionávamos apenas um modelo, e fora do horário da sala de aula o tempo era muito corrido, devido a outras atividades que temos em casa com a família (PA2).

A dificuldade encontrada foi em relação aos horários, tanto para confeccionar o material didático para uso em sala, como também os horários para participar dos encontros formativos, pois precisávamos deixar a família para cumprir com o compromisso assumido, poderia ser realizado os encontros de formação nos dias de semana, no horário de trabalho, dividir o tempo entre estar em sala de aula e o de participar presencialmente dos encontros de formação desta política (PA3).

A maior dificuldade encontrada para participar da formação continuada do PNAIC foi o tempo, ou seja, tempo corrido para nós professores participar de modo presencial dos encontros, como também, na produção de materiais a serem utilizados no processo ensino-aprendizagem (PA4).

Dos professores que revelaram não terem encontrado dificuldades para participar da formação continuada, 02 professores fizeram alguns apontamentos sobre os encontros de formação.

Não tive dificuldades em participar da formação continuada do PNAIC, mas faço um questionamento. Os professores participantes da formação foram divididos em duas turmas, respeitando o número máximo de professores em cada turma, mas porque separar professores das escolas do campo dos professores das escolas da cidade? Ou seja, uma turma era dos professores das escolas do campo e outra dos professores das escolas da cidade. Não sei por que essa separação, pois os materiais, a didática, os conteúdos, as metodologias, enfim, o curso era o mesmo, mas cada turma em uma sala. Penso que as turmas poderiam ser mistas, ou seja, cada turma composta de professores das escolas do campo e da cidade, visto que considero importante o contato e a troca de experiências das duas realidades (PA8).

Não vi dificuldade na realização da formação e nem na realização das tarefas, porém, minhas dúvidas não foram todas sanadas. A orientadora de estudo muitas vezes respondia as perguntas dos professores com outra pergunta. Aprendi muito nas discussões, por meio dos relatos com meus colegas mais experientes (PA9).

Diante dos relatos acima, foi indagado aos participantes desta pesquisa sobre a questão da autonomia e oportunidades em discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações e dúvidas com os gestores desta política.

Os orientadores de estudo destacaram que existia essa autonomia a nível municipal, onde os professores juntamente com a coordenação local e os orientadores de estudo podiam discutir e opinar, tirar dúvidas e elencar as dificuldades que estavam encontrando. Os orientadores de estudo buscavam tirar suas dúvidas junto à coordenação do PNAIC da IES, nos encontros, por telefone ou via email.

Todos os professores alfabetizadores destacaram que a nível estadual e federal o professor não tem oportunidade em discutir e dar opiniões, muito menos participar da formulação de uma política educacional. Essa autonomia se dá apenas no âmbito municipal, segundo o relato da PA1.

“Sim, tivemos autonomia, houve discussões, cada um participou e contribuiu junto ao município sobre diferentes aspectos no decorrer desta formação que passamos” (PA2).

“No decorrer da formação, teve-se autonomia a nível municipal de discutir e defender o ponto de vista de cada um de nós” (PA3).

“A nível estadual e federal não temos acesso, apenas a nível municipal” (PA 9).

Pudemos, no município junto à coordenação local e orientadores de estudos defender, opinar e discutir sobre a política de formação continuada no PNAIC, mas com os gestores estaduais e federais nós professores não temos oportunidades em manifestar nosso ponto de vista e muito menos participar da elaboração das políticas (PA6).

Os professores alfabetizadores foram unânimes em destacar que no âmbito municipal teve-se autonomia em poder expressar-se, discutir e dar opiniões referentes ao processo de formação pelo qual estavam passando, mas

destes, três professores destacaram que apesar de haver esta autonomia a nível municipal, nem sempre tais opiniões e ideias eram aceitas pelos gestores, os quais demonstraram certa insatisfação frente a este fato.

Conforme o exposto acima, se percebe que a autonomia e participação do professor na criação e execução de uma política estão muitas vezes limitadas, ocorrendo apenas no âmbito do município.

Isso nos leva a refletir sobre esta realidade educacional em nosso País, pois falar de educação e muitas vezes não reconhecer a importância da participação do professor nesse processo, é como não reconhecer a importância no processo de ensino e aprendizagem.

Pode-se observar que nas últimas décadas, a centralidade e importância do docente para a qualidade de ensino e para a melhoria dos índices educacionais e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do País, tem sido enfatizado por diferentes setores da sociedade e pelos organismos internacionais.

Destarte, os professores ainda se encontram distantes de serem ouvidos pelos entes federados, pois, embora conheçam de perto a realidade, as demandas e os desafios da área, seus conhecimentos não são muitas vezes considerados pelos formuladores de política educacionais.

Entende-se, desse modo, que os professores não tem voz ativa na formulação das políticas educacionais, e a cada nova política educacional proposta, o professor não tem oportunidade de participar e opinar sobre o tema, sendo que, gestores falam, economistas, historiadores, especialistas de outras áreas trazem suas contribuições e opiniões, mas os professores não são ouvidos, não tem oportunidades de apresentar suas demandas, seus conhecimentos e seus desafios enfrentados no cotidiano educacional.

Mediante o exposto, concorda-se com Ball (2006), quando enfatiza que as políticas não são somente implementadas, mas interpretadas e materializadas de diferentes maneiras, em razão de as políticas serem elaboradas pelos gestores sem, na maioria das vezes, contar com a participação dos professores, o que leva então a política a ser colocada em prática de diferentes maneiras, pois elas são interpretadas e traduzidas para ambientes específicos, partindo de capacidades específicas.

Frente à prática da formação continuada no município de Rio Azul- PR, nos anos de 2013 e 2014, foi pesquisado também, junto aos orientadores de estudo e professores alfabetizadores, sobre a carga horária da formação, dos encontros, o local disponibilizado para a formação, a forma e as metodologias que foram utilizadas na condução dos encontros de estudo, podendo assim se perceber sucessos, entraves e dificuldades encontradas, conforme os relatos que seguem abaixo.

Frente a isso, um aspecto pertinente de discussão foram os relatos dos orientadores de estudo quando indagados sobre a formação recebida pela IES, as quais consideram que a carga horária destinada para os seminários de formação de orientadores de estudo foi suficiente, mas que poderiam ser melhores organizados no que tange aos assuntos abordados nos cadernos, visto que, foram pouco trabalhados, pouco explorados, pouco evidenciados enquanto na realidade da escola, como enfatizam as orientadoras de estudo.

Foi suficiente o número de encontros, mas a organização dos temas trabalhados teve bastantes falhas, poderiam ter aproveitado melhor o tempo para trabalhar os cadernos, pois, foi pouco explorado este material com os orientadores de estudo. Nós estávamos lá para tirar as nossas dúvidas para poder trabalhar este material com os professores alfabetizadores no município, eles trabalhavam os temas, mas não os cadernos em si, traziam professores para discorrer sobre o assunto, mas, bem pincelados, não era aprofundado, pensado na realidade da escola, e assim voltávamos para o município com as dúvidas, por isso, vejo que essa questão falhou bastante (OE1).

Quando perguntado à OE1 sobre quais atitudes foram tomadas frente a esta questão para poder executar a formação no município, ela informou que realizavam diálogos com sua colega OE2 e coordenação municipal do PNAIC, e que juntas buscavam elencar e discutir os elementos de entraves do material didático e da formação como um todo, e em último caso recorriam via email ao professor da IES responsável pelo assessoramento no município.

“Foi uma carga horária suficiente, mas, em relação ao trabalho com o conteúdo dos cadernos, foi um pouco mal organizado, pois poderia os assuntos ser mais bem explorados” OE2.

Observa-se que, mesmo com as dificuldades elencadas pelas OE1 e OE2 frente os possíveis entraves encontrados na exploração do material didático nos seminários de formação dos orientadores de estudo promovido pela IES, as orientadoras de estudo buscaram adaptar à realidade do local e a adoção de diferentes metodologias.

Relataram ainda que, dependendo do caderno trabalhado, a carga horária destinada para os encontros de formação foi insuficiente, visto que algumas temáticas exigiam maior tempo para discussão e aprofundamento, o que ocasionou certo aligeiramento no trabalho com alguns cadernos, para poder assim, dar conta do conteúdo proposto. Mas, a OE1 destaca que,

Os temas eram interessantes, os professores cursistas demonstravam interesse pelo assunto, mas com alguns cadernos a carga horária foi insuficiente, o que dessa forma, quando sobrava tempo de algum caderno, voltávamos na temática mais explorada e necessária para os professores, ou seja, usávamos a carga horária de uma temática de outro caderno para poder dar prosseguimento às discussões do caderno trabalhado anteriormente (OE1).

A carga horária dependia muito do tema, do caderno trabalhado, alguns temas a carga horária foi insuficiente, pois, havia temas que necessitava de mais aulas para explorar, o que então, usávamos a carga horária, quando sobrava de outro caderno para poder retornar as discussões em que os professores manifestavam maior interesse e necessidade (OE2).

Quanto à metodologia utilizada para a realização dos encontros com os professores alfabetizadores, as orientadoras relataram utilizar de diferentes métodos e estratégias.

Os cadernos propunham diferentes leituras e discussões, mas não apresentam muitas sugestões de atividades práticas, dava certo enfoque no material concreto, mas não elencava que você poderia estar confeccionando ou fazendo oficinas, eram mais discussões mesmo. Nas formações feitas pela IES sempre foi dado ênfase nas discussões das temáticas, o que relatavam para nós que, os materiais davam ênfase as discussões, porque o professor lê pouco, discute pouco, então o PNAIC era para ter essa oportunidade de ler e discutir. Mas em todos os cadernos buscamos confeccionar o material lúdico, indo além do que os cadernos propunham, pois percebia que os professores se desmotivavam somente com a teoria, então a gente percebeu que tínhamos que levar para os encontros coisas que eles pudessem manusear, mexer, criar, para então levar para dentro da sala de aula e utilizar na sua prática, o que então, foram confeccionados fantoches, dedoches, jogos, buscando sempre a utilização de material reciclado. (OE1).

Em relação ao método utilizado para a condução dos encontros, procuramos adequar com a nossa realidade, sendo que, sempre se procurou discutir com os professores sobre tal metodologia, o que sempre foi considerada boa, pois a maior ênfase foi com a confecção de material concreto, ou seja, jogos lúdicos (OE2).

Um dado relevante e já mencionado no decorrer deste estudo, se refere a falta de tempo dos professores em se dedicarem às atividades docentes fora do âmbito escolar. Nesse sentido OE1 destaca,

Era rotina os professores evidenciarem a falta de tempo para confeccionar material didático para o uso em sala de aula, pois a maioria dos professores trabalhavam 08 horas diárias, que, mesmo este tempo extrapolando a sua rotina diária, viam no espaço da formação continuada do PNAIC, a oportunidade de estar produzindo os materiais para utilizar no processo de alfabetização dos alunos, e conseqüentemente buscando cumprir o compromisso assumido junto aos entes federados.

Sabe-se que no Brasil, mesmo coexistindo variados regimes de jornada de trabalho, o que prevalece é a jornada de 40 horas semanais, que na rede pública de ensino, representa a dois padrões de trabalho.

Assim sendo, constata-se uma carga horária intensa do profissional docente, pois os baixos salários os obrigam a aumentar a carga horária de aulas dadas, aumentando sua jornada de trabalho e atuando em diferentes escolas, contando que, muitas vezes, o professor precisa dividir seu tempo de repouso diário, com o tempo de deslocamento para a outra escola onde possui o segundo padrão.

Mesmo contando com essa realidade educacional que permeia o País, os professores alfabetizadores participantes desta pesquisa demonstraram grande entusiasmo e dedicação no decorrer do processo de formação.

Os professores tiveram uma excelente participação nos encontros da formação continuada do PNAIC, assumindo o compromisso de iniciar e concluir tal formação, objetivando a alfabetização de seus alunos. Quanto às tarefas solicitadas no decorrer da formação, muitos desenvolviam além daquilo que era solicitado, traziam fotos, vídeos das atividades realizadas em sala, compartilhando suas experiências com os colegas (OE1).

Todos se dedicaram, a gente via no olhar delas, principalmente quando trabalhamos com as discussões e o material concreto, o que as levou a repensar a prática, e conseqüentemente o seu melhoramento, movidas pelo desejo e compromisso em alfabetizar seus alunos (OE2).

Nesse sentido, verifica-se que os relatos dos orientadores de estudo vêm ao encontro das vozes dos professores alfabetizadores, quando enfatizam sobre os encontros de estudo realizados no município, os quais avaliaram de forma positiva a carga horária da formação, dos encontros, o local disponibilizado pelo município para a realização dos encontros, a forma que o material didático foi utilizado, como também as metodologias utilizadas pelos orientadores de estudo na condução dos encontros de estudo.

Foi muito bom, pudemos aprender muito, fizemos diferentes reflexões acerca de processo de alfabetização, confeccionamos materiais lúdicos para nos auxiliar em sala de aula. O local disponibilizado foi adequado ao tamanho da turma, tendo espaço suficiente para realizar todas as atividades propostas. As metodologias eram claras e de fácil compreensão (PA1).

O tempo foi muito bom, carga horária bem distribuída. A forma que o material didático foi utilizado foi adequada, fácil entendimento, muito bem explicado, articulando teoria e prática com a utilização também de recursos áudio visual. O local que aconteceram os encontros considero também adequado a formação proposta. (PA4).

Quanto ao apoio recebido para a realização dos encontros de estudos, os orientadores de estudo destacaram que,

Pudemos contar com o apoio do município, a nível federal e estadual não tivemos essa mesma sorte. Do município não tenho nenhuma reclamação, pois tudo que solicitei foi atendido (OE1).

Recebemos apoio, claro que do município recebemos um apoio maior, no município não tivemos nenhum problema frente a isso. Do MEC não foi um apoio tão efetivo, recebemos a primeira remessa de cadernos para trabalharmos na formação, já na segunda tivemos que imprimir, não contamos com muito apoio. A IES também nos apoiou, tínhamos o respaldo dos mesmos, muitas vezes não era suficiente, mas vejo que dentro das suas limitações fizeram o que puderam (OE2).

No decorrer das entrevistas percebeu-se que o MEC não ofereceu suporte necessário para a prática da formação continuada no município, principalmente no que tange à falta de algumas informações acerca da operacionalização da formação continuada e no atraso no recebimento de materiais didáticos, o que gerou certo desconforto entre orientadores de estudo, coordenador municipal e professores alfabetizadores, que, muitas vezes, tiveram que iniciar a formação

sem os cadernos de estudo. Dessa forma, para minimizar a falta de tais materiais, a Secretaria Municipal de Educação providenciou cópias aos professores cursistas.

Frente às discussões sobre as políticas educacionais, cabe destacar que o PNAIC, por meio da Portaria nº 867/12, estabelece a avaliação do processo de aprendizagem das crianças, e, frente a esta questão, os participantes desta pesquisa tiveram a oportunidade de apresentar suas opiniões sobre o processo de avaliações sistemáticas implantadas pelo Governo Federal, os quais destacam o seguinte,

Não concordo com este tipo de avaliação, padroniza o modelo de avaliação, não leva em consideração a pluralidade de alunos numa sala de aula. Fala-se tanto em respeitar o aluno, respeitar suas dificuldades, mas essas avaliações não estão respeitando, pois se cria um padrão para o Brasil todo e não olham a realidade da sala de aula, dos municípios, dos estados, pois cada um tem suas particularidades. Este tipo de avaliação deixa muito a desejar e penso que isso está frustrando bastante os professores, porque eles sabem que na sua turma tem alunos com dificuldades de aprendizagem, que frequentam salas de recursos, salas de apoio, mas chega a prova igual para todos (OE1).

A OE2 destaca que

Essas avaliações não avaliam a realidade de cada região, uma avaliação para todos os municípios e para todas as crianças. As devidas adaptações não são feitas, mas nós trabalhamos com adaptações.

Nesta mesma perspectiva, seguem as vozes de alguns professores alfabetizadores que enfatizam

Não concordo com tais avaliações, pois há uma padronização. A Provinha Brasil é difícil para minha turma, tem conteúdos que a gente trabalha no finalzinho do ano e nesta avaliação esse conteúdo cai no começo do ano, isso atrapalha (PA1).

Não deveria ser feita prova igual para todos os alunos, na sala de aula temos alunos diferentes, com dificuldades de aprendizagem. Muito se fala em inclusão e adaptação curricular, mas o que estão fazendo é excluir, pois as provas são padronizadas, vem igual para todos os alunos. Não concordo com este tipo de avaliação, concordo que avaliar é bom, mas não por meio da padronização (PA2).

As avaliações deveriam ser realizadas respeitando as particularidades de cada região, estado ou município, respeitando os alunos e suas limitações, não buscando uma padronização a âmbito federal (PA3).

Eu considero que as avaliações sistemáticas implantadas pelo Governo Federal não são bem planejadas e pensadas, pois são padronizadas, enquanto que nós somos orientados a trabalhar individualmente com cada aluno. Como se avalia sem respeitar as diferenças? Isso não é medir a qualidade do ensino (PA7).

Esse assunto é muito discutido por nossa classe de docentes, elas são injustas, padronizadas, só para medir o ensino, sendo que temos formação para trabalhar a inclusão, respeitar as diferenças e trabalhar com assuntos da realidade do aluno (PA8).

Vale destacar que apenas uma professora alfabetizadora diz concordar com tais avaliações, alegando que são bem elaboradas e que é importante medir a qualidade de ensino.

Mediante ao exposto, percebe-se a insatisfação dos participantes desta pesquisa frente às avaliações implantadas pelo Governo Federal, como a Provinha Brasil e ANA, tendo como principal razão desta insatisfação, a falta do respeito às diferenças individuais dos alunos e das regiões e estados, ou seja, a padronização em âmbito nacional.

Por este viés, Souza (2003) enfatiza que o MEC entende este sistema avaliativo como ferramenta de gestão escolar, visto que poderia indicar as falhas dos sistemas de ensino e, em particular, os entraves mais locais. Apesar disso, mesmo com o intento de identificar falhas locais, a metodologia do SAEB é focada para a caracterização do conjunto do sistema, o que não tem privilegiado a avaliação individual das instituições escolares ou dos estudantes, o que compromete tanto a metodologia de elaboração como a de análise das provas.

Entende-se que as avaliações dos sistemas de ensino, mesmo com a intenção de indicar as falhas e medir a qualidade do ensino, acabam muitas vezes apenas apontando os problemas e não os resolvendo, conforme afirma Vianna (2003).

Dessa forma, pode-se pensar que nestas avaliações há um aspecto subjetivo, o qual pode se somar àquela concepção de que elas, por si, podem alterar a realidade da educação. Entretanto, a função principal das avaliações é a

de apontar informações que possam ser utilizadas na administração dos sistemas de ensino.

Portanto, o que a avaliação gera é a identificação dos aspectos da prática pedagógica já desenvolvida e, posteriormente, trazer à tona de que forma essa prática tem ou não problemas.

Por este viés, pode-se enfatizar que tais avaliações podem não explicitar de modo apropriado a realidade pedagógica de cada sala de aula e, muito menos, de cada aluno avaliado, lembrando que tais avaliações utilizam uma metodologia que nem sempre condiz com a realidade dos ambientes educativos das escolas.

Nesse sentido, Souza (2005) esclarece que a prova aplicada aos alunos por meio do SAEB, por exemplo, na disciplina de Língua Portuguesa ou Matemática, pode não estar condizente quanto ao conteúdo e quanto à forma que foram trabalhadas nas distintas salas de aula. Contudo, o objetivo de uma avaliação desta natureza não é, ou não tem sido, o de evidenciar o perfil de desempenho pedagógico das instituições escolares, nas quais as provas são aplicadas, de maneira solitária, mas o de estabelecer perfis pedagógicos mais ampliados, ou seja, por estados ou por regiões geoeducacionais.

Mediante os discursos dos profissionais entrevistados sobre o sistema de avaliação do Governo Federal, pode-se destacar que existem diferentes críticas empreendidas ao SAEB, como o caso de ditar a pauta do que deve ser ensinado aos alunos na educação básica, posto que este estabelece um padrão ao cobrar um conjunto de conhecimentos das diferentes áreas de ensino, podendo ser compreendido, assim, como o currículo oficial das escolas (SOUZA, 2005).

Do mesmo modo, em relação às críticas, destaca-se que o SAEB ignora as diferenças regionais e locais e mais particularmente o uso indiscriminado de escalas padronizadas nacionalmente. Viana (2003, p. 56, 57) questiona:

Será razoável colocar centenas de milhares de sujeitos em uma única escala (...), ignorando completamente a diversidade social, econômica, cultural e educacional dessa população e as distorções que influenciam a caracterização dos vários índices de desenvolvimento humano? Não seria razoável (...) construir normas diferenciadas por regiões, levando em conta a diversidade das características individuais?

Tais críticas são fundamentais para que se possa analisar o significado do poder público continuar avançando nesse tipo de avaliação, como também, colocar em questão a possibilidade de democratizar os propósitos sobre para que e como efetivar as avaliações de modo padronizado nacionalmente. De todo modo, elas não alteram o fato de que há informações sendo produzidas e é importante o debate sobre a utilização destes dados como ferramenta de aprimoramento da ação pública, ou meramente para a reprodução da lógica da competição.

Frente à conjuntura das políticas educacionais, é importante sublinhar que o PNAIC, além de estabelecer a avaliação do processo de aprendizagem das crianças, também prevê o pagamento de bolsas de estudos para os profissionais envolvidos no processo da formação continuada de professores.

Desse modo, buscou-se ouvir os participantes desta pesquisa a respeito desta questão, os quais evidenciaram que,

O pagamento da bolsa de estudos é uma ação muito boa, pois veio para incentivar o professor alfabetizador, mas por outro lado, talvez muitos daqueles professores estivessem participando da formação somente por causa da bolsa e não pelo conhecimento que ia adquirir (OE1).

Quando perguntado a OE1 e a OE2 sobre suas percepções acerca da quantidade de professores que estariam fazendo a formação somente pela bolsa de estudos, elas destacam que,

A minoria dos professores estava fazendo a formação do PNAIC somente em razão da bolsa, não precisava o professor se declarar, pois, somente pelos gestos, atitudes, o jeito, as conversas com os colegas, podia-se perceber que estavam ali movidos pelo recebimento da bolsa de estudos, muitas vezes não pelo fato da formação estar beneficiando o seu aluno em sala de aula. Mas como já falei, por outro lado concordo sim com o pagamento de bolsa, pois é uma forma de valorização profissional (OE1).

A bolsa de estudo é um incentivo para os professores, mas os critérios deveriam se revistos, como no caso dos professores ouvintes que não recebem bolsas, o que significa que o mesmo não constava no censo anterior como professor alfabetizador do 1º ciclo, o que este remanejamento dos professores é feito muitas vezes por necessidade das secretarias municipais de educação. A gente percebeu que alguns, a minoria, estavam ali e em razão da bolsa, como também percebeu-se que alguns professores utilizaram o recurso da bolsa com seus alunos, pois, a partir dos encontros de formação os professores compravam

materiais para uso em sala de aula. Claro que o município fornece materiais, mas se o professor quisesse algo diferenciado daquele que era fornecido pelo município, acabava utilizando o dinheiro que recebia da bolsa de estudo para adquirir. Concordo com tal pagamento, pois é uma forma de valorizar o profissional docente e as demais funções envolvidas na formação continuada do PNAIC (OE2).

Esta pesquisa ouviu também os professores alfabetizadores sobre esta questão, e, quando questionados, foram unânimes em destacar a necessidade e importância do pagamento de bolsas de estudo como incentivo e valorização profissional.

Excelente o pagamento de bolsas, pois o dinheiro que recebi investi em material didático, pensando no desempenho da minha turma (PA1).

PA4 destaca que o pagamento de bolsas é muito bom, pois valoriza e incentiva os professores a estudarem (PA4).

A bolsa de estudos é muito bem vinda, é um incentivo aos professores, mas poderia ser um valor mais compensador, o incentivo deveria ser maior. Todos os envolvidos nesta formação merecem receber a bolsa, pois estão envolvidos neste trabalho. Mas o resultado esperado pelo PNAIC está lá no contexto da sala de aula, é de onde sairá os resultados e é o professor que está à frente desse processo de alfabetizar, e é o menos valorizado na questão do valor da bolsa. Não dá para entender (PA2).

Concordo, sou a favor do pagamento de bolsas de estudo, mas o valor poderia ser melhor. O processo de alfabetizar uma criança vai além do pagamento de bolsa de estudo, é valorização e superação profissional, pois o valor que é pago não é compensador, não dá para pagar as despesas adquiridas com a formação, como a distância percorrida para vir até os cursos e a compra de materiais. Se o profissional faz a formação, faz por dedicação, comprometimento e amor a profissão. Percebo que muitas profissões ganham muito mais sem precisar de bolsas, enquanto nós ganhamos o suficiente para se manter e fazer a diferença num país como o nosso. Vejo a escola como o centro de tudo e não somos apenas professores alfabetizadores, somos pais, mães, psicólogos e ouvintes de inúmeras queixas dos seres em formação (PA3).

Analiso a bolsa de estudo como um incentivo a mais para que o professor participe dos cursos e se dedique apesar das dificuldades encontradas, como a locomoção, visto que há um grande número de professores que moram no campo e precisam participar do curso. Da mesma maneira, considero importante o pagamento de bolsas para as demais funções envolvidas nesta formação, pois para todos é um trabalho que sai do cotidiano e necessita de uma maior dedicação (PA5).

Muito bom a iniciativa do pagamento de bolsas de estudos para o professor alfabetizador, principalmente a gente que vem do interior, ajuda nas despesas e na alimentação, como também na compra de materiais diferenciados para o trabalho com os alunos em sala de aula. Quanto às demais funções não tenho conhecimento para opinar (PA6).

Em relação a bolsa de estudo dos professores considero que é um incentivo simbólico, porque o pagamento sempre veio com atraso e os professores utilizavam esse recurso com despesas para participar da formação e com a compra de materiais para os encontros (PA7).

A bolsa de estudo serviu de incentivo para a participação, já que essa participação necessitava ter gastos, compra de materiais para cada encontro. É difícil trabalhar a semana toda e no sábado fazer a formação, tive colegas que questionavam sobre isso, e que não iriam participar se não fosse a bolsa, pois a mesma foi utilizada para pagar despesas de deslocamento e alimentação para quem mora no campo (PA8).

A bolsa ajuda na compra de materiais e é uma motivação, mas ao mesmo tempo me sinto injustiçada e até humilhada pela quantia oferecida, que é um pequeno percentual em comparação ao valor pago às demais funções envolvidas nesse processo de formação. Entendo que os professores são em maior número e o gasto seria muito maior para os cofres públicos, mas somos nós que estamos à frente desse trabalho, em sala de aula, parece que o trabalho do professor é insignificante (PA9).

Mediante o exposto, pode-se perceber que o pagamento de bolsas de estudos é um fator importante para os entrevistados, entretanto, foi observado por meio dos relatos que o mais importante é a valorização profissional.

Ou seja, o professor ser valorizado profissionalmente, usufruindo de boas condições de trabalho, valorização salarial, a qual reconheça o trabalho desenvolvido pelo professor, entre outros elementos, que, nesse caso, o pagamento de bolsas de estudo seria realmente um incentivo, sem a responsabilidade do professor em investir parte ou a totalidade do recurso com despesas oriundas da própria formação que lhe concede a bolsa.

Nesse sentido, Nóvoa (2006) destaca que os docentes nunca viram seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se persevera na relevância da sua missão, a tendência é sempre considerar que lhe basta dominar bem a matéria que ensina e possuir certo jeito para comunicar e lidar com os alunos. O restante é dispensável. Desse modo, tais colocações caminham

para o inevitável desprestígio da profissão, cujo saber não tem muito valor de troca de mercado.

É evidente que ainda são poucos os investimentos no setor educacional e principalmente na valorização do professor. Verifica-se a sobrecarga do professor da atualidade, portanto, quando se fala em educação de qualidade, não se pode desvincular das condições de trabalho do professor, bem como da sua preparação profissional.

Nesse sentido, Tarfid e Lessard (2007, p.113) destacam,

[...] professores se engajam a fundo num trabalho que chega a tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo sua vida particular, as noites, os fins de semana, sem falar das atividades de duração mais longa, como cursos de aperfeiçoamento, de formação específica, atividades para escolares ou sindicais, das associações profissionais, etc.

Destarte, evidenciou-se nas vozes dos participantes desta pesquisa, que a formação continuada é considerada como uma ferramenta importante para a mudança das práticas pedagógicas relacionadas ao processo de alfabetização. Porém, para um ensino qualitativo, precisa-se ir além dos programas de formação continuada, ou seja, melhores condições de trabalho, valorização profissional, assessoramento e o apoio recebido na escola, entre outros.

A presente pesquisa revela ainda que a efetivação do PNAIC está condicionada à adesão dos professores a esta política, sendo necessário seu comprometimento frente ao compromisso assumido.

No entanto, se observa que, ao mesmo tempo em que enaltecem a qualidade da formação, a qual corresponde às expectativas, eles fazem críticas no sentido de uma participação mais efetiva do professor no processo de formulação das políticas educacionais, pois acreditam que tal participação possibilitaria o olhar para realidade dos estados, regiões, municípios, como também, para as especificidades da sala de aula.

Desta forma, coerente com o referencial teórico exposto no Capítulo II, na análise deste contexto procurou-se considerar que os professores desenvolvem suas próprias interpretações frente as políticas propostas, como também interagem com elas de formas distintas.

Vale apontar que, no geral, embora os orientadores de estudo e os professores alfabetizadores tenham apontado algumas dificuldades, a avaliação foi positiva da formação continuada do PNAIC, considerando que esta política tem contribuído para uma melhora das suas práticas pedagógicas.

Por meio das entrevistas verificou-se que o PNAIC tem proporcionado aos professores cursistas um saber teórico que pode levar à mudança na prática pedagógica.

Por meio da participação nesta política, os docentes demonstraram superar a falta de conhecimentos importantes, como por exemplo, o conceito de alfabetização na perspectiva de letramento e as práticas coerentes com a referida perspectiva.

Em todas as falas revelou-se que o eixo central da formação continuada para os professores entrevistados foi a prática na sala de aula, que os estudos realizados na formação continuada auxiliaram na melhoria da prática profissional. Afirmação esta já evidenciada por Nóvoa (2009) de que a formação continuada é fundamental para a constituição e fortalecimento da prática do trabalho docente.

Quando se observa o uso pelos professores de termos como, *aprendizagem contínua, fortalecer o meu conhecimento*, admite-se que demonstraram estar conscientes da relevância de atualizar-se constantemente, contribuindo assim na constituição da identidade profissional.

Frente a isso, Nóvoa (1992, p. 18) corrobora quando afirma que “[...] a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração professoral [...]”.

Quando os professores entrevistados destacam que a formação continuada é um importante espaço de reflexão, os quais se reúnem, compartilham ideias, se aprofundam em alguns estudos, que atendem suas necessidades, parte-se para o entendimento defendido por Nóvoa (1997, p.13) sobre a formação docente: “[...] estar em formação implica investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Uma questão importante evidenciada pelo grupo pesquisado foi o desejo de que esta política se fortaleça, isto é, que o MEC não encerre as ações do PNAIC nos municípios.

A formação foi considerada de grande importância, com significativas contribuições no que tange o auxílio no trabalho pedagógico dos docentes alfabetizadores, oportunizando novos conceitos, reflexões e aprendizagens que ajudaram a reorientar a prática pedagógica.

Pôde-se constatar ainda que os conteúdos estudados no decorrer da formação foram considerados relevantes, pois foram apoiados em princípios que permeiam a prática do professor alfabetizador, os quais contribuíram no enriquecimento do trabalho cotidiano em sala de aula, possibilitando ainda diferentes caminhos para o processo de mediação do ensinar e aprender.

Uma questão importante constatada por meio das vozes dos pesquisados, foi a assuidade, dedicação e comprometimento frente ao processo formativo, podendo-se afirmar a seriedade desta política educacional.

Desse modo, oportunizou-se aos professores cursistas o avanço nas aprendizagens, espaços de discussões e socializações de conhecimentos e experiência, tornando desse modo, a formação mais coesa e significativa.

Acredita-se que tais questões acima mencionadas foram expressivas no processo formativo como um todo, pois abarcou a teoria, prática e reflexão, elementos estes indispensáveis para uma formação docente significativa e para o exercício pedagógico.

Portanto, mediante tais afirmações acima, defende-se que a formação continuada pode fortalecer na escola a constituição de espaços e ambientes educativos, os quais oportunizem a aprendizagem e a reafirmação da instituição de ensino como importantes espaços da construção da cidadania.

Os entrevistados alegam que a continuidade das ações do PNAIC vem contribuir de forma intensa na constituição do profissionalismo docente, o que oportuniza, além do conhecimento específico de um âmbito do saber, vivências coletivas ao grupo, resultando dessa forma em um aperfeiçoamento contínuo e, conseqüentemente, a profissionalização do professor.

Nesse contexto, considera-se a afirmação de Ball (2001) de que a educação é uma arena de lutas políticas, em que a contestação de uma política no nível micro ou macro pode reorientar o caminho das políticas no futuro. O mesmo autor (1994) enfatiza que a maior parte das políticas são frágeis, as quais são resultados de diferentes acordos, o que pode ou não funcionar, pois as políticas são moduladas por meio de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos.

Portanto, pode-se afirmar que o PNAIC se configura como um espaço formativo que busca conceber os professores como sujeitos inventivos e produtivos, e que, mediante diferentes estratégias formativas, estimulá-los a pensar sobre novas possibilidades de trabalho que poderão impulsionar e melhorar o seu fazer pedagógico.

Partindo das vozes dos entrevistados, constatou-se um engajamento muito grande por parte desses e do município, para que esta política cumpra com seu objetivo, ou seja, para que o processo de alfabetização e letramento brasileiro venha a ser ressignificado e todas as crianças tenham o domínio do código escrito, o qual ainda não foi atingido na sua íntegra.

Entretanto, o compromisso e o desafio continuam, há um longo caminho a percorrer, pois como se tem constatado, que um problema de tamanha relevância social, que é o caso do processo de alfabetização, não se atinge em curto prazo.

Cabe destacar, ainda, que o processo de alfabetizar e letrar as crianças brasileiras, dentre as quais muitas enfrentam tantos problemas sociais, não é uma tarefa simples. Ainda que muito se tenha tentado nas últimas décadas para a reversão dos níveis de desempenho dos estudantes, o desafio da alfabetização brasileira não é novo.

O PNAIC pode ser considerado como um marco importante para a educação brasileira, uma política de abrangência nacional, em que o docente alfabetizador é chamado a refletir sobre suas práticas, a conhecer e experimentar diferentes metodologias e atividades, a estudar e a aprofundar seus conhecimentos e saberes, para que, assim, possa assegurar a seus alunos seus direitos de aprendizagem.

É importante que as ações do PNAIC no decorrer destes anos de execução, venham a vislumbrar um maior diálogo com as redes envolvidas nesse processo, no sentido de aprimoramento do estudo e da definição de responsabilidades compartilhadas, para que assim, todas as crianças brasileiras possam adquirir as habilidades necessárias para o domínio do código escrito.

É importante destacar que no final desta pesquisa verificou-se que as ações do PNAIC retornaram no mês de outubro de 2016.

## **PARA FINALIZAR**

Este trabalho de pesquisa teve como interesse central analisar a política educacional brasileira de formação continuada oferecida pelo PNAIC na prática dos professores alfabetizadores do município de Rio Azul – PR.

Apresentam-se, assim, as palavras finais desse percurso de pesquisa, não como verdades acabadas, mas como elementos para reflexão. Algumas ponderações poderão servir de ponto de partida para novas pesquisas e análises, outras permitirão um novo olhar sobre a formação continuada, no entendimento do professor alfabetizador.

A formação continuada do PNAIC leva em consideração uma sucessão de fatores permeados de singularidades que se misturam, seria no mínimo um ato reducionista tecer ideias conclusivas a respeito de um processo que em si mesmo possui características tão intrínsecas. Desse modo, tomando as vozes dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores sobre o processo de formação continuada do PNAIC, elevaram-se esforços no intento de trazer à luz possibilidades de discussão sobre o objeto de estudo desta pesquisa.

O PNAIC, tendo como principal objetivo a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade, ou seja, até o final do 3º ano do ensino fundamental, apresenta um conjunto de ações pedagógicas disponibilizadas pelo MEC, dentre elas, a formação continuada de professores alfabetizadores, no intuito da alfabetização e do letramento dos alunos.

A formação continuada de professores vem assumindo papel central nas propostas de mudanças educacionais, propostas estas elencadas por gestores educacionais e por estudiosos do assunto. Isso se deve em razão de que a escola deixou de ser vista como um simples espaço de trabalho docente, mas como uma organização complexa, ou seja, um espaço primordial para a estruturação do conhecimento sobre o ensino dos professores, como também, para seu desenvolvimento profissional, pessoal e institucional.

Mediante esta pesquisa, compreende-se que o PNAIC vem no bojo dos discursos de um forte processo de influência de fatos e vozes, do âmbito global, internacional e nacional, que, com passar dos anos, vieram se concretizando por

meio dos textos oficiais, conferindo-os legitimidade e, conseqüentemente, sua efetivação. Os textos oficiais desta política são resultado dos acordos e compromissos para a concretização de uma política educacional que busca atender as exigências de melhoria do aprendizado de todas as crianças brasileiras no processo de alfabetização.

Dessa forma, as orientações de organismos internacionais influenciaram a implantação do PNAIC. Neste sentido, Freitas (2012) afirma que o desenvolvimento de políticas voltadas para a formação dos docentes dá respaldo à recomendação dos organismos internacionais para a formação de professores, como maneira de atender em massa à demanda emergente por formação. Influência justificada em razão da necessidade de melhorar a qualidade da educação e da ineficaz formação inicial dos professores, os quais precisam de políticas educacionais voltadas para a formação contínua, e assim, melhorarem suas práticas docentes.

Constatou-se que, os entrevistados neste trabalho, por fazerem parte do mesmo campo investigativo, indicaram modos parecidos de compreender a formação continuada ao longo da profissão. Eles participam de formação contínua oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, como forma de adquirir conhecimentos, prosseguir e avançar na carreira, o que está relacionado às condições de melhoria no trabalho e de remuneração salarial, segundo o que preconiza a legislação do plano de cargos e salários do município.

A análise dos discursos dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores participantes desta pesquisa permite inferir que a formação continuada do PNAIC tem apresentado resultados satisfatórios. Segundo esses participantes, os conhecimentos e práticas discutidas nos encontros de estudo, o material didático, mesmo necessitando ser adaptado à realidade, e o formato desta política, têm conduzido a possibilidades de reflexão, aperfeiçoamento e o repensar das práticas em sala de aula. Da mesma forma, esta política contribuiu para a compreensão de que os encontros juntos aos seus pares fomentaram o diálogo docente em torno das vivências pedagógicas, da troca de experiências, resultando na renovação do entusiasmo em realizar as atividades em sala de aula, como também, a discussão frente os entraves que enfrentam, e assim, coletivamente, buscarem caminhos que ajudem na melhoria da educação.

Observou-se, no decorrer das análises documentais e nos discursos, a evidência de que o estudo coletivo na formação continuada do PNAIC pode estar auxiliando para a otimização do trabalho e da autonomia do professor, reforçando assim o que Nóvoa (2009) e Imbernón (2010) defendem, ou seja, que o estudo coletivo com base nas necessidades reais da profissão contribui para o aprimoramento da profissionalização docente.

Os resultados desta investigação revelam que os professores alfabetizadores destinam grande valor ao processo de formação continuada, enquanto forma de discutir e resolver os entraves da prática pedagógica. Visto que, quando a formação não realça a prática, esta se torna incompleta do ponto de vista dos professores alfabetizadores. Por este viés, Imbernón (2009, p. 53) defende a importância que a formação se aproxime das situações problemas do próprio meio escolar, ou seja, das práticas das instituições educativas, “uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educativas, auxilie a gerar alternativas de mudança no contexto onde se dá a educação”.

O entendimento que fundamenta os entrevistados, sobre a formação continuada, é aquele que se efetua no significado de aperfeiçoamento, mudanças e atualização de conhecimentos com vistas à ação na realidade da sala de aula. Compartilham ainda da mesma concepção de que formação continuada oferece com o tempo mudanças no fazer pedagógico, indicando também que a docência se aprende na prática, mas dão extrema importância para a formação continuada como sustentação da prática.

Não se pretende aqui menosprezar as opiniões dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores, pois elas são primordiais e servem como um indicador de avaliação. Contudo, uma avaliação mais ampla do impacto do PNAIC demanda a análise de outros aspectos, tais como: as melhorias comprovadas na aprendizagem das crianças e nas taxas de aprovação, entre outros.

Acredita-se que uma análise mais completa dos resultados e impactos do PNAIC requer uma reflexão acerca de em que medida esta política tem contribuído para atender as demandas que estimularam a sua formulação. Apontar uma conclusão a respeito desse assunto não é uma tarefa simples.

O que se pode assinalar é que o PNAIC se concebe em uma política de intervenção necessária e relevante para que os docentes cursistas possam responder aos desafios do processo de alfabetizar, tendo, assim, uma instrumentalização teórico-prática mais apropriada.

O PNAIC enfatiza um elemento preciso e pontual: a questão da alfabetização e as dificuldades de obter resultados mais positivos no que tange à apropriação do conhecimento nas áreas da Língua Portuguesa e Matemática, pelos estudantes. Indo mais além, esta política pondera a formação continuada de professores alfabetizadores e o trabalho docente, numa perspectiva individual e coletiva, na busca da melhoria da qualidade da educação básica oferecida na rede pública de ensino.

Desse modo, mediante as análises realizadas, pode-se considerar que o PNAIC é uma ação necessária, mas não suficiente para um impulso efetivo da qualidade da educação. Destarte, defende-se que para uma melhoria de tal qualidade, demanda do encaminhamento de uma sucessão de outras práticas, que vão além da formação continuada de professores, como: uma maior valorização do profissional docente; melhores condições de trabalho; garantia de melhorias na infra-estrutura das escolas; estímulo para a elaboração de propostas e políticas educacionais com a participação dos docentes; fortalecimento de políticas educacionais voltadas para a inclusão visto a diversidade de alunos existentes em sala de aula; mudanças na metodologia das avaliações externas, e que o resultado das mesmas seja utilizado para o planejamento de ações de intervenção com a participação das escolas, entre outros fatores.

Outro aspecto demonstrado na pesquisa foi o entendimento consolidado frente aos objetivos e o compromisso assumido junto ao PNAIC por parte dos orientadores de estudo e pelos professores alfabetizadores, os quais destacam que em partes o município vem conseguindo cumprir com tal objetivo, pois entendem que a formação continuada de professores é um dos mecanismos para se atingir determinado acordo, não é o único.

Há que se enfatizar também uma contribuição positiva do PNAIC, na qual as redes públicas de ensino da educação básica tiveram a chance de ofertar aos professores alfabetizadores uma formação continuada mais sólida e

sistemizada. Anterior a implantação do PNAIC, com exceção do Pró-Letramento, a formação continuada em geral era ocasional e fragmentada, por meio de curso de curta duração, palestras e oficinas, cujo conteúdo não construía um todo organizado.

Por meio da análise do contexto da prática mediante as entrevistas, foi possível verificar que os orientadores de estudos e os professores alfabetizadores qualificaram a formação continuada do PNAIC como uma política inovadora, na medida em que realça estudos sistematizados da prática, a qual se utiliza de concepções e entendimentos relevantes para a prática cotidiana docente.

É importante destacar que esta análise aqui apresentada se constitui em uma primeira aproximação com o objeto de estudo desta pesquisa, sendo relevante, assim, indicar algumas limitações encontradas nesse trabalho. Dessa forma, uma primeira limitação refere-se ao fato de que o PNAIC ainda é uma política contemporânea, com apenas três anos de efetivação, considerando que as políticas educacionais, em especial, as de formação continuada podem ser mais bem compreendidas e avaliadas em longo prazo.

Outra limitação, apesar do esforço apreendido, está ligada à dificuldade de conseguir informações junto à instância federal no que tange aos recursos financeiros investidos nesta política e os dados de avaliação do MEC a respeito do PNAIC. Entretanto, tais dificuldades não impossibilitaram o emprego nesta análise dos três primeiros contextos da abordagem do ciclo de políticas, contudo, não desconsiderando neste estudo a importância do contexto de resultados e do contexto de estratégia política, o que nada impede que uma futura pesquisa abarque os referidos contextos, integralizando essa investigação.

A presente pesquisa permitiu, ainda, reafirmar a compreensão de que as políticas educacionais voltadas à formação continuada de professores alfabetizadores são necessárias e possuem uma potencialidade expressiva para a efetivação da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Há um resultado significativo na prática social, na proporção em que pode instrumentalizar os docentes alfabetizadores com o domínio teórico-prático necessário para uma ação pedagógica consistente.

Todavia, as políticas de formação continuada de professores precisam estar articuladas a outras políticas, posto que a problemática da aprendizagem e da melhoria da qualidade da educação pública demanda de uma pluralidade de ações e intervenções que vão muito além da formação continuada docente.

Sem a pretensão de esgotar o assunto discutido neste trabalho, finaliza-se aqui, indicando a necessidade de se instituir uma nova atitude frente à formação continuada de professores, oportunizando aos docentes discutirem e a reapropriarem à experiência aprendida na ação prática, por meio do conhecimento que estrutura essas práticas, estabelecendo, assim, espaços de formação continuada que fomentem uma cultura de formação alicerçada numa comunidade de aprendizagem, em que os próprios profissionais pensem e executem as práticas formativas e construam mutuamente uma identidade profissional, como também, que as políticas governamentais para este fim, venham no sentido de fortalecer e legitimar o espaço escolar, enquanto lugar de formação contínua e permanente.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Ângela da Silva. *Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 de agosto de 2015.

ALARCÃO, Isabel. *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto editora, 1996.

ALVES, A. P. M. *Qualidade Total x Qualidade Social: duas correntes dicotômicas na Educação Pública do Rio Grande do Sul no início do século XXI*. IX ANPEDSUL - Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

AMARAL, Nelson Cardoso. *Os desafios do financiamento da educação brasileira até 2050: o Brasil possui condições para um salto educacional? s/d*. <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/92.pdf>

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/INL. Parte 3: A transmissão da cultura. 1976.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A educação como política pública*. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. RBP AE – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação e Planejamento: a questão da qualidade da educação básica*. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280. Jul./dez. 2014.

AZEVEDO, J. M. L de. & AGUIAR, M. A. da S. “Características e Tendências dos Estudos sobre a Política Educacional no Brasil”. *II Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Braga: Universidade do Minho, 2001.

BALL, Stephen. *Politics and policy making in education: explorations in policy sociology*. London: Routledge, 1990.

\_\_\_\_\_. Education reform. A critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. Education Reform. A critical and post-structural approach. London: Open University Press, 1997.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação*. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, PP.99-116, Jul/Dez, 2001.

\_\_\_\_\_. Textos, discursos y trayectorias de la política. *La teoría estratégica*. Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación [S.I.], v.2, n.2/3, 2002.

\_\_\_\_\_. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, p.10-32, jul./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. *The Education Debate*. Bristol: Policy Press, 2008a.

\_\_\_\_\_. El sentit de lês reformes educatives. *Prèsenca Educació* [S.I.], 2008b.

\_\_\_\_\_; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BOWE, R.; BALL, S; J. W. GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.

BANCO MUNDIAL. *Priorities and strategies for education*. The World Banc sector review. Washington, D.C., 1995. Disponível em : [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/5476641099080118171/Priorities\\_and\\_Strategies\\_for\\_Ed\\_WB\\_Review.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/5476641099080118171/Priorities_and_Strategies_for_Ed_WB_Review.pdf). Acesso em: 09 de agosto de 2015.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em : <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso 06/06/2014.

\_\_\_\_\_. *Plano Decenal de Educação para Todos*. - Política da Educação. Planejamento da Educação. Educação Básica. MEC. Secretaria de Educação Fundamental I. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC, 1993.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. *Educação um tesouro a descobrir* - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO 1996. Cortez Editora. Impresso no Brasil — janeiro de 1998.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o *Plano Nacional de Educação* e dá outras providências. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2001.

BRASIL. Caderno Temático do Programa de Governo: *Uma Escola do Tamanho do Brasil*. Ministério da Educação. Brasília – DF. 2002.

\_\_\_\_\_. *Toda Criança Aprendendo*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Ministério da Educação. Brasília. V.84, nº 206/207/208, jan/dez. 2003a.

\_\_\_\_\_. *Plano Plurianual 2004-2007*. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Esplanada dos Ministérios. DF. 2003b. Disponível em [http://www.sigplan.gov.br/arquivos/portallppa/41\\_\(menspresanexo\).Pdf](http://www.sigplan.gov.br/arquivos/portallppa/41_(menspresanexo).Pdf) Acesso em: 03 de agosto de 2015.

\_\_\_\_\_. *Qualidade da educação: Uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental*. Ministério da Educação/INEP Brasília – DF. 2003c.

\_\_\_\_\_. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. *Portaria Ministerial n. 1403, de 09 de junho de 2003*. Ministério da Educação. Brasília – DF. 2003.

\_\_\_\_\_. *Resultados do SAEB 2003*. Ministério da Educação/INEP. Brasília – DF. 2004.

\_\_\_\_\_. *Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica*. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2005.

\_\_\_\_\_. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica; Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação: Orientações gerais*. Ministério da Educação. Brasília. 2006a.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.273 de 06 de fevereiro de 2006*. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2006b.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 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. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2006c.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2007a.

\_\_\_\_\_. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas*. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2007b.

\_\_\_\_\_. *Institui a Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil", a ser estruturada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" – INEP. Portaria normativa nº 10, de 24 de abril de 2007*. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2007c. Disponível em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/legislacao/2007/provinha\\_brasil\\_portaria\\_normativa\\_n10\\_24\\_abril\\_2007.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf) Acesso em 05 de outubro de 2015.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 6.755 de 29 de novembro de 2009. Institui a Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2009a.

\_\_\_\_\_. *Institui Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Portaria nº 1.129 de 27 de novembro de 2009*. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2009b.

\_\_\_\_\_. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012*. Ministério da Educação – Brasília, DF. 2012a. Disponível em: [www.pacto.gov.br](http://www.pacto.gov.br). Acesso em 05 de janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece*. MEC/ SEB. Brasília, DF. 2012b.

\_\_\_\_\_. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012*. Ministério da Educação. – Brasília, DF. 2012c. Disponível em: [www.pacto.gov.br](http://www.pacto.gov.br). Acesso em: 05 de janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. *Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* / Ministério da Educação. Brasília, DF. 39 p. 2012d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *1ª Webconferência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: 18/09/2012* Disponível em: [http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php?option=com\\_hwdmediashare&view=mediaitem&id=1784:videoconferencia-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-bloco-01-25-09-2012&filter\\_mediaType=4&Itemid=444](http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php?option=com_hwdmediashare&view=mediaitem&id=1784:videoconferencia-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-bloco-01-25-09-2012&filter_mediaType=4&Itemid=444). Acesso em 08/01/2016.

\_\_\_\_\_. *Medida Provisória nº 586 de 8 de novembro de 2012*. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2012. Convertida na Lei nº 12.801, de 2013. Disponível em: [www.pacto.gov.br](http://www.pacto.gov.br). Acesso em: 05 de janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2013.

\_\_\_\_\_. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013*. Ministério da Educação. Brasília, DF. Disponível em: [www.pacto.gov.br](http://www.pacto.gov.br). Acesso em: 05 de janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 12.801 de 24 de abril de 2013*. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do PNAIC. Ministério da

Educação. Brasília, DF. Disponível em: [www.pacto.gov.br](http://www.pacto.gov.br). Acesso em: Acesso em: 05 de janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. *Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013*. Ministério da Educação. Brasília, DF. Disponível em: [www.pacto.gov.br](http://www.pacto.gov.br). Acesso em: Acesso em: 05 de janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. *Manual Orientador das Ações de Formação de 2014 do PNAIC. 2014a*. Ministério da Educação. Brasília, DF. Disponível em: [www.pacto.gov.br](http://www.pacto.gov.br). Acesso em: Acesso em: 05 de janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o *Plano Nacional de Educação* e dá outras providências. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2014b.

\_\_\_\_\_. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. *Caderno de Apresentação* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2016.

\_\_\_\_\_. Altera a Portaria MEC Nº 867, de 4 de julho de 2012 que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e amplia as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Portaria nº 153, de 22 de março de 2016*. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2016.

BUARQUE, Cristovam. *Discurso de posse*. 2003. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u44399.shtml> Acesso em: 09 de agosto de 2015.

CALDAS, A. R. do; *Desistência e Resistência no trabalho Docente: um estudo das professoras e professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba*. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

CAGLIARI, L.C. *Alfabetização sem o ba-bé-bi-bó-bu: Por um construtivismo não psicogenético*. In: III Congresso Paranaense de Alfabetização. São Paulo. Scipione. 1999.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). Formação de professores: tendências atuais: São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CANDAU, V. M. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASTELLS, Manuel. *Estado-Rede: A possibilidade do Estado na sociedade informacional*. São Paulo: Paz e Terra. 1999.

CUNHA, M. I. O bom professor e sua prática. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 1989.

\_\_\_\_\_. O professor universitário na transição dos paradigmas. Araraquara: JM Editora, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação*. Brasília: Líber Livro, 2007.

DUARTE, Adriana M. C. *O trabalho docente na educação básica: novas configurações e formulações teórico conceituais*. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE – REDE ESTRADO, 7, 2008, Buenos Aires. Buenos Aires: REDE ESTRADO, 2008. 1 CD-ROM.

DUARTE, Luzia F; VIRIATO, Edaguimar O. *Análise das Políticas de Formação Continuada no Estado do Paraná (2003-2010): Algumas Considerações*. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/3150/176> Acesso em: 22 de julho de 2015.

DUARTE, Alexandre William Barbosa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A ação sindical diante das políticas de valorização e atratividade da profissão docente em Minas Gerais e Pernambuco. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; MELO, Savana Diniz Gomes. *Sindicalismo docente: desafios e perspectivas*. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2014.

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

FIORI, José Luís. *O vôo da coruja*. Para reler o desenvolvimentismo brasileiro. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FONSECA, M. *O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira : vinte anos de cooperação internacional*. In DE TOMMASI, L; WARDE M. J. ; HADDAD, S. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 229- 251.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 24<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*, 43<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Org.). *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

FRIEDMAN, M. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Arte Nova, 1977.

GATTI, Bernardete Angelina.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERGEN, K. El construccionismo social y la práctica pedagógica. In A. M. E. Mesa, & S. D Ferráns (Org.). *Construccionismo social: Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Uniandes, 2007.

GEWIRTZ, S. *A reflexividade ética na análise de políticas: conceituação e importância*. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 2 , n. 1 , p. 7-12, jan./jun. 2007.

GEWIRTZ, Sharon; CRIBB, Alan. *O que fazer a respeito de valores na pesquisa social: o caso da reflexividade ética na sociologia da educação*. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Orgs). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2006.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa 8ª ed. qualitativa em Ciências Sociais / Mirian Goldenberg*. - 8ª ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUERREIRO, C. *Ceará, o berço do Pacto*. Capa/Paic / Edição 193, maio/2013. Disponível em <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/193/ceara-o-berco-do-pacto-288360-1.asp> Acesso em 05 de janeiro de 2016.

HERÉDIA, Vânia Beatriz Merlotti. *Dilemas da globalização*. In: *Qualidade em educação: um debate necessário*. Passo Fundo: Universidade Educação Básica, Série Interinstitucional, 1997.

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

\_\_\_\_\_. *Formação Continuada de professores*. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *INEP 70 anos - História do Inep*. Brasília- DF. 2011. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>. Acesso em 04/12/2015.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização – 3.ed. – São Paulo: Cortez, 2006*.

LIMA, Paulo Gomes. Formação de Professores: Por uma ressignificação do trabalho pedagógico. Cadernos Acadêmicos – UFGD – Dourados – MS – UFGD – 2009.

\_\_\_\_\_. Ciência e epistemologia: reflexões necessárias à pesquisa educacional. Quaestio. Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, v. 12, n. 2, p. 109-138, nov. 2010

LIMA, Tatiana Polliana Pinto de. Concepção de educação do Partido dos Trabalhadores (PT): marcos institucionais e registro documentais. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

MAGUIRE, M. BALL, S. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. In: BALL, S; MAINARDES, J. (Orgs). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p.175-192.

MAINARDES, J. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J. *Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas*. Contrapontos, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. *Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf> Acesso em: 12 de outubro de 2015.

MARCÍLIO. M. L. História do Brasil - História da Alfabetização - Cursos Livres Univesp TV. São Paulo – SP. 2012. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=eJgqRDLWxcM>. Acesso em: 18 de novembro de 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC. *Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013*. Ministério da Educação. Brasília – DF. 2013a. Disponível em: [www.pacto.gov.br](http://www.pacto.gov.br). Acesso em: 05 de janeiro de 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Altera dispositivos da Resolução CD/FNDE nº 4. *Resolução nº 12 de 08 de maio de 2013*. Ministério da Educação. Brasília – DF. 2013b. Disponível em: [www.pacto.gov.br](http://www.pacto.gov.br). Acesso em: 05 de janeiro de 2016.

MIRANDA, E. Una “caja de herramientas” para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). In: Miranda, E. y Bryan, N. (Org.) (Re) *Pensar a Educação Pública: contribuições da Argentina e do Brasil*. Campinas: Atomo&Alínea Editora. 2014.

MORAES, R.C. *Neoliberalismo – de onde vem e pra onde vai?* Editora Senac. São Paulo. 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os Sentidos da alfabetização*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados*. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Dislexia e TDAH: Uma Análise a partir da Ciência Médica. In: CRPSP; GIQE (Org.) *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 71-110.

NISKIER, Arnaldo. *Educação Brasileira: 500 anos de História*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

NÓVOA, Antônio. *Concepções e práticas da formação contínua de professores*. In: Nóvoa A. (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote/IIE, 1997.

\_\_\_\_\_. *Nada substitui o bom professor*. Palestra proferida no SINPRO-SP. São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. Professores: imagens do futuro presente. *Educar*, Lisboa, julho/2009.

NUCCI, E.P. Alfabetizar letrando... *Um desafio para o professor*. In: Alfabetização e letramento. Campinas, Sp: Komedi, 2001.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*. Revista Brasileira de Educação, Brasília, n. 28, jan./abr. 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga Dicionário de trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PARANÁ. *Lei nº 717 de 11 de novembro de 2013*. Fica criado o Conselho Municipal de Educação no Município de Rio Azul – CMEC. Rio Azul – PR. 2013.

PARANÁ. *Plano Municipal de Educação de Rio Azul*. SME – Rio Azul - PR. 2015-2025.

PARANÁ. *Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação de Rio Azul*. SME – Rio Azul - PR. 2016.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

ROUSSEF, D. Portal do Planalto — publicado 08/11/2012 - Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, durante cerimônia de lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-cerimonia-de-lancamento-do-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-brasilia-df>. Acesso em 06 de janeiro de 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, S. R. M. dos. *A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, o Pró-Letramento e os modos de “formar” os professores*. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.3, n.2, p. 143-148, jul./dez.2008.

SILVA, M. A.; CUNHA, C. (Org.). *Educação Básica: políticas, avanços, e pendências*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SOARES, Magda. *As muitas facetas da alfabetização*. In: *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contextos, 2003.

\_\_\_\_\_. ***Letramento: um tema em três gêneros***. 2. ed. 8. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

\_\_\_\_\_. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 25. Jan /Fev /Mar /Abr2004a.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e Letramento*. 6 ed. 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto. 2014.

SOARES, M. C.C. Banco Mundial: políticas e reformas. In TOMMASI, L.; WARDE, M. J; HADDAD, S. (Orgs). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

SOUZA, Vera Lucia. *Gestão de Desempenho*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. *Políticas de financiamento da educação municipal no Brasil (1996-2002): das disposições legais equalizadoras às práticas político-institucionais excludentes*. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 42, p. 564-582, jan./mar. 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação inicial*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 52.

\_\_\_\_\_. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. *O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia*. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. Fortaleza: UFCE, 1996.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TELLO, C. *Las epistemologías de la política educativa como enfoque: La vigilancia y El posicionamiento epistemológico del investigador*. En Revista Praxis Educativa, Ponta Grossa, v. 7, n.1, jan./jul.. UEPG. Brasil. 2012.

TELLO, C; ALMEIDA M. L. *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

TEODORO, professor. A educação pode mais. *PAIC – A experiência de Sobral*. 2013. Disponível em: <http://professorteodoro.com.br/paic-a-experiencia-de-sobral/> Acesso em: 05 de janeiro de 2016.

TOMMASI, L. de. *Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implantação*. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 195-227.

TORRES, Rosa María. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC-SP, 1998. p. 173-191.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* Jomtien - 1990. 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 15 de dezembro de 2015.

UNESCO. *Educação para Todos: O compromisso de Dakar*. Brasília. Ação Educativa. 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em 15 de dezembro de 2015.

UNESCO. *Position paper: education in a multilingual world*. Nações Unidas. Década para a alfabetização. 2002.

UNESCO. *Proyecto Regional de Indicadores Educativos. Alcanzando las metas educativas: Informe Regional, Santiago de Chile, 2003*. Disponível em <http://www.prie.oas.org/espanol/documentos/alcanzando%20las%20metas%20educativas%20sp.pdf> Acesso em: 15 de janeiro de 2016.

VIANNA, H. M. *Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas: Estudos em Avaliação Educacional*, vol. 70, n. 27, pp.41-73. 2003.

WINKELER, M. S. B. *O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a formação continuada do professor alfabetizador*. Anais EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR de 26 a 29 /10/2015.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIO AZUL - PR  
Edifício Profª Dilma Pallú Albini, Rua Getúlio Vargas, nº 270 centro, CEP.: 84.560-000  
Tel. 42 3463 1323/1362 e-mail: educario@ibest.com.br

### CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA

Eu, Roseli Surmacz Gurski, Secretária Municipal de Educação do município de Rio Azul – PR, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada **“A Formação Continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e a prática dos professores no município de Rio Azul – PR**, sob responsabilidade da pesquisadora **Andréa de Paula Pires**, mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, História e Organização da Educação, sob a orientação da professora Drª Marisa Schneckenberg. Para a realização da presente pesquisa serão realizadas entrevistas semi-estruturada com os orientadores de estudo do PNAIC e com os professores que participaram da formação continuada do programa nos anos de 2013 e 2014, como também serão disponibilizados documentos norteadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, como: Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto; Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012, que define categorias para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa; Medida Provisória nº 586 de 8 de novembro de 2012 que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados; Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece; Formação de Professores no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa 2012; Documento Orientador das Ações de Formação em 2014, documentos municipais pertinentes a formação continuada do programa, entre outros, sendo disponibilizado ainda espaço físico da Secretaria Municipal de Educação, por um período previsto de 04 (quatro) meses, ou seja, de setembro à dezembro de 2016, para a realização da entrevista com os participantes da pesquisa e demais atividades pertinentes e informações que se fizerem necessárias ao estudo.

Rio Azul, 30 de novembro de 2015.

*Roseli Surmacz Gurski*  
Roseli Surmacz Gurski  
Secretária Municipal de Educação  
Port. nº 056/2014 de 13/05/2014

## APÊNDICE B



### UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COMEP

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) Colaborador (a),

Você está sendo convidado (a) para participar da etapa de campo da pesquisa “**A Formação Continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e a prática dos professores no município de Rio Azul – PR**”, sob a responsabilidade de **Andréa de Paula Pires**, mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, História e Organização da Educação, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Marisa Schneckenberg. O objetivo da pesquisa é analisar a política educacional brasileira de formação continuada oferecida pelo PNAIC na prática dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Rio Azul – PR, buscando através da temática refletir e discutir as concepções e conceitos de formação continuada que estão presentes nesta política educacional, no sentido de oportunizar a compreensão do contexto social que acontece a atuação profissional, como também, os modos de apropriação de conhecimentos e construção de saberes evidenciados pelos docentes em seu percurso profissional. A política educacional de formação continuada do PNAIC foi escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa considerando a relevância das políticas educacionais voltadas à formação de professores alfabetizadores, as quais tem sido destaque no cenário educacional brasileiro nos últimos anos, o que se deve à importância e urgência de ações e estratégias que buscam a qualidade da educação do país. A escolha do município de Rio Azul - PR se deu devido ser o local de residência da pesquisadora, oportunizando assim o desenvolvimento e o processo investigativo.

#### **DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO**

Emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, COMEP-UNICENTRO

Número do parecer: **1.426.712**

Data da relatoria: **26 de Fevereiro de 2016**

**1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:** Ao colaborar nesta pesquisa, você participará da etapa de coleta de dados. Nesta etapa responderá a técnica de entrevista com perguntas semi-estruturadas relacionadas à formação continuada oferecida pelo PNAIC no município de Rio Azul – PR. Durante a entrevista será usado equipamento de gravação de áudio. Após a conclusão das entrevistas, os depoimentos serão transcritos e analisados. Os dados levantados na pesquisa irão compor o último capítulo da dissertação, finalizando a pesquisa. A sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, podendo desistir em qualquer momento, sem nenhum prejuízo para você. No entanto, a sua desistência acarretará prejuízo para a pesquisa e, sendo assim, solicitamos que reflita e esclareça todas as suas dúvidas antes de aceitar a participação. As entrevistas serão realizadas de acordo com a disponibilidade dos participantes.

**2. RISCOS E DESCONFORTOS:** Os procedimentos utilizados na técnica da entrevista poderão trazer algum desconforto como a insegurança ao falar sobre o

assunto, o receio de expor suas opiniões, ética profissional impedindo a exposição de aspectos relacionados às instituições e falta de disponibilidade para participar da pesquisa. O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo que será reduzido pela descontração durante a entrevista e pela objetividade das perguntas. No entanto, a pesquisadora tem conhecimento dos procedimentos adequados para mediar a interação dos participantes, sempre no sentido de resguardar a sua integridade.

**3. BENEFÍCIOS:** A participação na pesquisa proporcionará a cada participante a reflexão, como também expor os seus pensamentos sobre a formação continuada do PNAIC, a profissionalização docente, a apropriação de conhecimentos, suas experiências, representações, sentimentos, valores e a construção de saberes no âmbito da docência.

**4. CONFIDENCIALIDADE:** Todas as contribuições ou informações que os participantes oferecerem por meio da entrevista será utilizado somente para esta pesquisa. Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo, e a descrição, no corpo da dissertação, das respostas, informações ou contribuições coletadas serão sempre tratadas anonimamente, ou seja, o nome dos participantes não aparecerá quando os resultados forem apresentados na dissertação ou em artigos decorrentes dela. Quanto à gravação de voz na entrevista, se utilizadas, passarão por manipulação para desfocar características físicas e alterar a voz.

**5. ESCLARECIMENTOS:** Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, a qualquer momento, entre em contato com a pesquisadora responsável.

Nome da pesquisadora responsável: Andréa de Paula Pires

Endereço: Rua Ivay Martins, nº 10, Centro – Rio Azul - Paraná, CEP: 84560-000

Telefone para contato: (42) 9962-6622

Horário de atendimento: 08h às 17h.

**6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS:** Os participantes não receberão nenhuma compensação financeira. No entanto, a pesquisa não exigirá investimento financeiro.

**7. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO:** Se o (a) Sr (a) estiver de acordo deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, em duas vias, sendo que uma via ficará com você.

---

### **CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO**

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o (a) Sr<sup>o</sup> (a)

\_\_\_\_\_ portadora da cédula de identidade nº \_\_\_\_\_, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora, ciente da etapa da pesquisa e dos procedimentos que vivenciará, não restando quaisquer dúvidas a respeito do que foi lido e explicado, firma seu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Guarapuava, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Andréa de Paula Pires - Pesquisadora

## APÊNDICE C



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE,  
UNICENTRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO,  
PROESP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE



### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

**MESTRANDA:** Andréa de Paula Pires

**ÁREA:** Educação

**PROFESSORA ORIENTADORA:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Marisa Schneckenberg

**MUNICÍPIO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA:** Rio Azul - Pr

**PÚBLICO ALVO DA PESQUISA:** Orientadores de estudo da formação continuada do PNAIC nos anos de 2013 e 2014.

**Objetivo:** Obter informações diretas dos/as entrevistados/as acerca da formação continuada do PNAIC, tendo em vista a organicidade do programa. Assim buscar identificar aspectos sobre a realização dos encontros e como os orientadores de estudo apreendem esta política educacional.

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### 1) Orientador de estudo do PNAIC

- 01) Dados pessoais: Formação acadêmica e tempo de serviço no magistério; Recebeu formação específica para orientador de estudos do PNAIC? Instituição formadora. Comente
- 02) Importância que atribui à formação continuada de professores alfabetizadores. O que você entende por aperfeiçoamento da prática docente? Comente.
- 03) O que você entende por Pacto? Como você traduz PNAIC e o reconhecimento desta parceria? Há condições de fato para cumprir tal compromisso? Qual o posicionamento dos professores e que compromissos assumem? Comente.
- 04) Nos anos de 2013 e 2014 quantos professores participaram da formação continuada do PNAIC? Como a política de formação continuada do PNAIC foi recebida pelos professores; Conceito de formação continuada oferecida pelo programa.
- 05) Você tem conhecimento de como o material didático dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores foram elaborados? Qual sua avaliação sobre o material didático utilizado pelo PNAIC nos anos de 2013 e 2014. Justifique. Conhece os textos e documentos legais do PNAIC? Como você avalia?
- 06) Em relação às formações realizadas com os professores alfabetizadores, quais as maiores dificuldades encontradas na prática do programa e como

- podem ser avaliadas; quais são os possíveis resultados do PNAIC na prática dos professores participantes; Você considera que o objetivo do PNAIC está sendo alcançado?
- 07) Os profissionais têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas, com os gestores desta política? E como são avaliadas?
- 08) Partindo de sua experiência como orientadora de estudo do PNAIC como você considera:
- ✓ O número de encontros da formação com os orientadores de estudo;
  - ✓ O número de encontros da formação com os professores alfabetizadores;
    - A carga horária da formação;
    - A carga horária dos encontros;
    - O local disponibilizado para os encontros (pelo município);
    - A forma que o material didático vem sendo utilizado nos encontros;
    - Estratégias utilizadas para conduzir os encontros de estudo;
    - Apoio para a execução do PNAIC (gestores das 3 instâncias);
    - A participação dos professores na formação continuada do PNAIC.
- 09) Como você olha a relação entre os discursos promissores vindos dos gestores frente ao PNAIC e a prática efetivada/realidade no município;
- 10) A formação continuada de professores alfabetizadores contempla o pagamento de bolsas de estudo para as 07 funções envolvidas nesse processo de formação: I - coordenador-geral da IES; II - coordenador-adjunto junto à IES; III - supervisor junto à IES; IV - formador junto à IES; V - coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios; VI - orientador de estudo; e VII - professor alfabetizador. Qual a sua opinião sobre o pagamento de bolsas de estudo?
- 11) Qual sua opinião sobre o processo das avaliações sistemáticas implantadas pelos entes federados;

## APÊNDICE D



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE,  
UNICENTRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO,  
PROESP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE



### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

**MESTRANDA:** Andréa de Paula Pires

**ÁREA:** Educação

**PROFESSORA ORIENTADORA:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Marisa Schneckenberg

**MUNICÍPIO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA:** Rio Azul - Pr

**PÚBLICO ALVO DA PESQUISA:** Professores alfabetizadores que participaram da formação continuada do PNAIC nos anos de 2013 e 2014.

**Objetivo:** Obter informações diretas dos/as entrevistados/as acerca da formação continuada do PNAIC, tendo em vista a organicidade do programa. Assim buscar identificar aspectos sobre o programa enquanto uma política de aperfeiçoamento docente e seus resultados na prática dos professores alfabetizadores.

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### 2) Professor alfabetizador/cursista do PNAIC

- 01) Formação acadêmica e tempo de serviço no magistério; Em seu entendimento, que conhecimentos são relevantes para o exercício da docência? De que forma você entra em contato com tais conhecimentos?
- 02) Importância que atribui à formação continuada de professores alfabetizadores. Na sua percepção de professor (a), como a formação continuada pode intervir na autonomia docente? Qual sua opinião sobre a profissionalização docente sua importância na formação continuada? Exemplifique quais as suas aspirações com o futuro em relação ao seu trabalho/carreira? Comente.
- 03) Sua prática pedagógica está constituída nos estudos proporcionados pela formação continuada ou na reprodução nas práticas vivenciadas anteriormente? O que é mais forte e por quê?
- 04) O que você entende por Pacto? Como você traduz PNAIC e o reconhecimento desta parceria? Há condições de fato para cumprir tal compromisso? Qual o posicionamento dos professores e que compromissos assumem? Comente.
- 05) Conceito de formação continuada oferecida pelo PNAIC; Relate. Motivos que levaram a participar a formação continuada do PNAIC;
- 06) Você tem conhecimento de como o material didático do programa para os professores alfabetizadores foram elaborados? Qual sua avaliação sobre o material didático utilizado pelo PNAIC nos anos de 2013 e 2014. Justifique.

- Você tem conhecimento/acesso sobre os textos e documentos legais do PNAIC? Como você avalia?
- 07) Em relação às formações do PNAIC, quais as maiores dificuldades encontradas e como podem ser avaliadas; Os professores têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas, com os gestores desta política? E como são avaliadas?
- 08) Como foi realizado o acompanhamento e avaliação dos professores cursistas do PNAIC nos anos de 2013 e 2014; Como você avalia:
- ✓ O número de encontros da formação com os professores alfabetizadores;
    - A carga horária da formação;
    - A carga horária dos encontros;
    - O local disponibilizado para os encontros (pelo município);
    - A forma que o material didático vem sendo utilizado nos encontros;
    - Metodologias utilizadas que conduziram os encontros de estudo.
- 09) Comente os possíveis resultados da formação continuada do PNAIC na sua prática docente e na aprendizagem dos alunos, pontos fortes e fragilidades; Você considera que o objetivo do PNAIC está sendo alcançado?
- 10) Como você olha a relação entre os discursos promissores vindos dos gestores frente ao PNAIC e a prática efetivada/realidade no município; Qual sua opinião sobre o processo das avaliações sistemáticas implantadas pelos entes federados;
- 11) A formação continuada de professores alfabetizadores contempla o pagamento de bolsas de estudo, qual a sua opinião sobre o pagamento de bolsas de estudo para os professores? E o pagamento da bolsa para as demais funções envolvidas nesse processo de formação?

## APÊNDICE E

### INSTITUIÇÕES DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE RIO AZUL – PR - 2016

ESCOLA	ENDEREÇO	Ed Esp EJA	Educ. Inf.	1º	2º	3º	4º	5º	Total
Escola Rural Municipal Antonio José Ribeiro	Taquari	-	08	02	02	06	06	09	33
Escola Rural Municipal Francisco Soares	Vila Nova	-	11	03	12	05	08	09	48
Escola Rural Municipal Joaquim Vieira	Porto Soares	-	12	06	03	07	08	09	45
Escola Rural Municipal Modesto Alves	Água Quente dos Meiras	-	07	04	07	01	03	03	25
Escola Rural Municipal Mal. Floriano Peixoto	Marumbi dos Ribeiros	-	06	07	05	08	08	09	43
Escola Rural Municipal Santo Antonio	Barra da Cachoeira	-	06	07	08	04	06	09	40
Escola Rural Municipal São João I	Cachoeira dos Paulistas	-	11	06	04	05	03	04	33
Escola Mun. Profª Anahir de O. Lima – EIEF	Invernada	-	13	11	16	14	23	16	93
Escola Rural Mun. Dr. Getúlio Vargas – EIEF	Rio Azul de Cima	-	15	12	11	07	05	06	56
Escola Rural Municipal José Bonifácio	Faxinal de São Pedro	-	16	14	17	12	15	07	81
Escola Municipal Urquiz Cordeiro – EIEF	Marumbi dos Elias	-	20	17	08	17	14	17	93
Escola Mun. Profª Vanda Hessel – EIEF	Av. Manoel Ribas, 1023	8	-	111	91	115	115	121	561
C.M.E.I. Cristo Rei	Vila Cristo Rei	-	14	-	-	-	-	-	14
C.M.E.I. Vereador Pedro Chauszcz	Centro	-	119	-	-	-	-	-	119
C.M.E.I. Pequeno Polegar II	Rua José Pissaia s/n	-	32	-	-	-	-	-	32
C.M.E.I. Deputado Anibal Khury	Av. Manoel Ribas s/n	-	124	-	-	-	-	-	124
<b>TOTAL</b>		<b>8</b>	<b>414</b>	<b>200</b>	<b>184</b>	<b>201</b>	<b>214</b>	<b>219</b>	<b>1.440</b>

## **ANEXOS**

## ANEXO A

QUADRO 01 - Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios para a 4ª série do ensino fundamental – Avaliação SAEB 2001.

<b>Muito Crítico</b>	Não desenvolveram habilidades de leitura. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder aos itens da prova. Os alunos neste estágio não alcançaram o Nível 1 da escala do SAEB.
<b>Crítico</b>	Não são leitores competentes, lêem de forma truncada, apenas frases simples. Os alunos neste estágio estão localizados nos Níveis 1 e 2 da escala do SAEB.
<b>Intermediário</b>	Começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda aquém do nível exigido para a 4ª série. Os alunos neste estágio estão localizados nos Níveis 3 e 4 da escala do SAEB.
<b>Adequado</b>	São leitores com nível de compreensão de textos adequados à 4ª série. Os alunos neste estágio estão localizados no Nível 5 da escala do SAEB.
<b>Avançado</b>	São leitores com habilidades consolidadas, algumas com nível além do esperado para a 4ª série. Os alunos neste estágio estão localizados no Nível 6 da escala do SAEB.

Fonte: MEC/INEP/SAEB

## ANEXO B

QUADRO 02 – Construção de competências e desenvolvimento de habilidades na resolução de problemas em cada um dos estágios para a 4ª série do ensino fundamental - Avaliação SAEB 2001.

<b>Muito Crítico</b>	Não conseguem transpor para uma linguagem matemática específica, comandos operacionais elementares compatíveis com a 4a série (Não identificam uma operação de soma ou subtração envolvida no problema ou não sabem o significado geométrico de figuras simples). Os alunos neste estágio não alcançaram o Nível 1 da escala do SAEB.
<b>Crítico</b>	Desenvolvem algumas habilidades elementares de interpretação de problemas aquém das exigidas para a 4a série (Identificam uma operação envolvida no problema e nomeiam figuras geométricas planas mais conhecidas). Os alunos neste estágio alcançaram os Níveis 1 ou 2 da escala do SAEB.
<b>Intermediário</b>	Desenvolvem algumas habilidades de interpretação de problemas, porém insuficientes ao esperado para os alunos da 4a série (Identificam, sem grande precisão, até duas operações e alguns elementos geométricos envolvidos no problema). Os alunos neste estágio alcançaram os Níveis 3 ou 4 da escala do SAEB.
<b>Adequado</b>	Interpretam e sabem resolver problemas de forma competente. Apresentam as habilidades compatíveis com a 4a série (Reconhecem e resolvem operações com números racionais, de soma, subtração, multiplicação e divisão, bem como elementos e características próprias das figuras geométricas planas). Os alunos neste estágio alcançaram os Níveis 5 ou 6 da escala do SAEB.
<b>Avançado</b>	São alunos maduros. Apresentam habilidades de interpretação de problemas num nível superior ao exigido para a 4a série (Reconhecem, resolvem e sabem transpor para situações novas, todas as operações com números racionais envolvidas num problema, bem como elementos e características das figuras geométricas planas). Os alunos neste estágio alcançaram o Nível 7 da escala do SAEB.

Fonte: MEC/INEP/SAEB

## ANEXO C

QUADRO 03 - Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios para a 4ª série do ensino fundamental - Avaliação SAEB 2003.

<b>Muito Crítico</b>	Não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder os itens da prova.
<b>Crítico</b>	Não são leitores competentes, lêem de forma ainda pouco condizente com a série, construíram o entendimento de frases simples. São leitores ainda no nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas, dentre outras habilidades.
<b>Intermediário</b>	Começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas próximas do nível exigido para a série. Inferem informações explícitas em textos mais longos; identificam a finalidade de um texto informativo; reconhecem o tema de um texto e a idéia principal e reconhecem os elementos que constroem uma narrativa, tais como o conflito gerador, os personagens e o desfecho do conflito; entre outras habilidades.
<b>Adequado</b>	São leitores com nível de compreensão de textos adequados à série. São leitores com habilidades consolidadas. Estabelecem a relação de causa e consequência em textos narrativos mais longos; reconhecem o efeito de sentido decorrentes do uso da pontuação; distinguem efeitos de humor mais sutis; identificam a finalidade de um texto com base em pistas textuais mais elaboradas, depreendem relação de causa e consequência implícitas no texto, além de outras habilidades.

Fonte: MEC/INEP/SAEB.

## ANEXO D

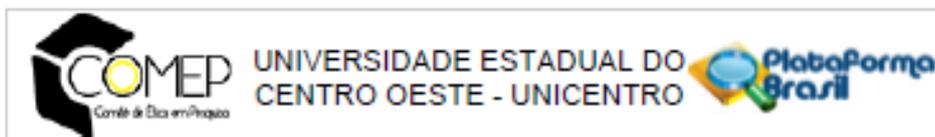
QUADRO 04 – Construção de competências e desenvolvimento de habilidades na resolução de problemas em cada um dos estágios para a 4ª série do ensino fundamental - Avaliação SAEB 2003.

<b>Muito Crítico</b>	Não conseguem transpor para uma linguagem matemática específica, comandos operacionais elementares compatíveis com a série. (Não identificam uma operação de soma ou subtração envolvida no problema ou não sabem o significado geométrico de figuras simples).
<b>Crítico</b>	Desenvolvem algumas habilidades elementares de interpretação de problemas aquém das exigidas para o ciclo. São capazes de reconhecer partes de um todo em representações geográficas e calcular áreas de figuras desenhadas em malhas quadriculadas contando o número de lados; resolvem problemas do cotidiano envolvendo pequenas quantias em dinheiro.
<b>Intermediário</b>	Desenvolvem algumas habilidades de interpretação de problemas, aproximando-se do esperado para a 4ª série. Entre outras habilidades, resolvem problemas do cotidiano envolvendo adição de números racionais com o mesmo número de casas decimais, calculam o resultado de uma adição e subtração envolvendo números de até 3 algarismos, inclusive com recurso e reserva, de uma multiplicação com um algarismo.
<b>Adequado</b>	Interpretam e sabem resolver problemas de forma competente. Apresentam as habilidades compatíveis com a série. Reconhecem e resolvem operações com números racionais, de soma, subtração, multiplicação e divisão. Além das habilidades descritas para os estágios anteriores, resolvem problemas que utilizam a multiplicação envolvendo a noção de proporcionalidade, envolvendo mais de uma operação, incluindo o sistema monetário e calculam o resultado de uma divisão por número de 2 algarismos, inclusive com resto.

Fonte: MEC/INEP/SAEB.

## ANEXO E

### TERMO CONSUBSTANCIADO DO CEP



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC - E A PRÁTICA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO MUNICÍPIO DE RIO AZUL - PR.

**Pesquisador:** ANDRÉA DE PAULA PIRES

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 52031915.8.0000.0106

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.426.712

##### Apresentação do Projeto:

A pesquisa buscará investigar a formação continuada de professores oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade – PNAIC - que anseia pela alfabetização de todas as crianças brasileiras das escolas públicas até os 08 anos de idade. O Pacto é uma política pública educacional do Governo Federal que em conjunto com Estados e Municípios buscam a melhoria da qualidade da educação do País e consequentemente melhores resultados educacionais. Frente ao momento atual de discussão das políticas educacionais no Brasil, pretende-se investigar as contribuições e a repercussão da formação continuada oferecida pelo programa na atuação docente, visto que muitos são os discursos promissores acerca do programa, mas na prática a formação continuada tem oportunizado a melhoria do trabalho docente? Os recursos investidos no programa têm contribuído para a melhoria da educação? Quais contribuições que o PNAIC vem trazendo para o trabalho docente? Como referencial teórico metodológico almeja-se utilizar Nóvoa, Soares, Imbernon e a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball como método para a análise da política. A investigação será realizada por meio do trabalho bibliográfico no que tange as temáticas da pesquisa, contemplando ainda a investigação documental que contará com estudos de documentos e marcos regulatório do PNAIC e pesquisa empírica que será desenvolvida no município de Rio Azul – Pr, com professores

**Endereço:** Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado do Departamento de Nutrição)  
Bairro: Vila Carlí CEP: 85.040-080  
UF: PR Município: GUARAPUAVA  
Telefone: (42)9829-8177 Fax: (42)9829-8100 E-mail: comep\_unicentro@yahoo.com.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
CENTRO OESTE - UNICENTRO



Continuação do Parecer: 1.426.712

alfabetizadores da rede pública municipal que participaram da formação continuada do PNAIC nos anos de 2013 e 2014.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Analisar a política educacional brasileira de formação continuada oferecida pelo PNAIC na prática dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Rio Azul – Pr.

**Objetivo Secundário:**

\*Explicitar os temas centrais desta pesquisa, quais sejam, política educacional, formação continuada e PNAIC;

\*Investigar as concepções e conceitos de formação continuada que estão presentes nesta política educacional, no sentido de oportunizar a compreensão do contexto social em que acontece a atuação profissional;

\*Analisar sobre os modos de apropriação de conhecimentos e construção de saberes evidenciados pelos docentes em seu percurso profissional.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Os procedimentos utilizados na técnica da entrevista poderão trazer algum desconforto como a insegurança ao falar sobre o assunto, o receio de expor suas opiniões, ética profissional impedindo a exposição de aspectos relacionados às instituições e falta de disponibilidade para participar da pesquisa. O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo que será reduzido pela descontração durante a entrevista e pela objetividade das

perguntas. No entanto, a pesquisadora tem conhecimento dos procedimentos adequados para mediar a interação dos participantes, sempre no sentido de resguardar a sua integridade.

**Benefícios:**

A participação na pesquisa proporcionará a cada participante a reflexão, como também expor os seus pensamentos sobre a formação continuada do PNAIC, a profissionalização docente, a apropriação de conhecimentos, suas experiências, representações, sentimentos, valores e a construção de saberes no âmbito da docência.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A presente pesquisa apresenta relevância científica com método adequado para atingir aos

Endereço: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado do Departamento de Nutrição)  
Bairro: Vila Carli CEP: 85.040-080  
UF: PR Município: GUARAPUAVA  
Telefone: (42)3629-8177 Fax: (42)3629-8100 E-mail: comeq\_unicentro@yahoo.com.br



Continuação do Parecer: 1.426.712

objetivos propostos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

(1) Folha de rosto: carimbada e assinada pelo vice-coordenador do PPG.

(2) Carta de anuência: carimbada e assinada pela Secretária de Educação do Município de Rio Azul.

(3) TCLE: dentro do padrão

(4) Cronograma: apresentado finalizando em 2017

(5) Orçamento: não apresentou

(6) Projeto completo: apresentado

(7) Instrumento para coleta dos dados: apresentado.

**Recomendações:**

Ressalta-se que segundo a Resolução 466/2012, Item XI – DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL, parágrafo f), é de responsabilidade do pesquisador “manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.”

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

PARECER APROVADO: a presente pesquisa está em conformidade com a Resolução 466/2012.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

PROJETO APROVADO.

Em atendimento a Resolução CNS/MS- 466/2012, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório parcial assim que tenha transcorrido um ano da pesquisa e relatório final em até trinta dias após o término da pesquisa.

Qualquer alteração no projeto deverá ser encaminhada para análise deste comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado do Departamento de Nutrição)  
Bairro: Vila Carlí CEP: 85.040-080  
UF: PR Município: GUARAPUAVA  
Telefone: (42)3629-8177 Fax: (42)3629-8100 E-mail: comeq\_unicentro@yahoo.com.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
CENTRO OESTE - UNICENTRO



Continuação do Parecer: 1.428.712

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_635809.pdf	15/12/2015 00:05:03		Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOPEQUISAComitedsetica. docx	14/12/2015 23:43:25	ANDRÉA DE PAULA PIRES	Acelto
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCE.doc	14/12/2015 23:38:02	ANDRÉA DE PAULA PIRES	Acelto
Outros	ROTEIROENTREVISTAS.docx	01/12/2015 14:53:53	ANDRÉA DE PAULA PIRES	Acelto
Outros	cartadeanuencia.pdf	01/12/2015 14:49:53	ANDRÉA DE PAULA PIRES	Acelto
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	01/12/2015 14:45:49	ANDRÉA DE PAULA PIRES	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GUARAPUAVA, 26 de Fevereiro de 2016

---

Assinado por:  
Tatiane Barattieri  
(Coordenador)

Endereço: Rua Simão Camargo Varela de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado do Departamento de Nutrição)  
Bairro: Vila Carlí CEP: 85.040-080  
UF: PR Município: GUARAPUAVA  
Telefone: (42)3629-8177 Fax: (42)3629-8100 E-mail: comap\_unicentro@yahoo.com.br