



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TAÍSE MORGANA PRESOTTO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO
NA IDADE CERTA (PNAIC): PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS**

ERECHIM

2020

TAÍSE MORGANA PRESOTTO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO
NA IDADE CERTA (PNAIC): PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa e Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para a obtenção de título de Mestre Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Processos Pedagógicos, Políticas e Processos Educacionais.

Orientadora Prof. Dra. Adriana Salete Loss

ERECHIM

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rodovia ERS 135, km 72, nº 200

Erechim – RS Brasil

CEP: 99700-970

Telefone: (54) 3321-7050

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Presotto, Taíse Morgana

Formação Continuada do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Percepções e experiências formativas / Taíse Morgana Presotto. -- 2020.

247 f.

Orientadora: Doutora Adriana Salete Loss

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechim, RS, 2020.

1. Formação de Professores. Alfabetização. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. PNAIC.. I. Loss, Adriana Salete, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

TAÍSE MORGANA PRESOTTO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO
NA IDADE CERTA (PNAIC): PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa e Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para a obtenção de título de Mestre Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Processos Pedagógicos, Políticas e Processos Educacionais.

Esta dissertação foi defendida e aprovada pela banca em: 26/05/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Adriana Salete Loss – UFFS
Orientadora

Prof. Dr. Jerônimo Sartori – UFFS

Prof. Dra. Sônia Beatris Balvedi Zakrzewski – URI

Prof. Dra. Zoraia Aguiar Bittencourt – UFFS

Dedico esta dissertação a todos os Profissionais da Escola Pública, especialmente aos Professores Alfabetizadores envolvidos, responsáveis e preocupados com os processos de Ensino e Aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Muitos e muitos dias, juntamente com seus desafios, foram sendo vencidos no caminho pela busca dos méritos de hoje. Para isso, foi necessário foco e determinação para leituras, fichamentos, descrição, interpretação, análise dos dados e tudo o que envolve construir uma pesquisa. Muitos foram aqueles que colaboraram para que este caminho fosse percorrido com êxito, por isso é necessário agradecer.

Primeiramente agradeço a Deus, pois a força para superar esta etapa veio dele.

Aos meus pais, Pedro e Nilva, que sempre apoiaram minhas decisões e souberam entender minhas atitudes ao longo destes anos, além de estar completamente agradecida pela forma que me criaram e me ensinaram a seguir na caminhada da vida.

Agradeço a minha avó Maria, hoje com 93 anos, que me mostrou por meio do seu exemplo de fé e dedicação à família, que tudo podemos conquistar, basta dedicação, responsabilidade e fé.

Ao meu noivo Douglas Tagliari dos Santos, que caminhou junto comigo nesta etapa, reconhecendo as dificuldades e a falta de tempo. Além disso, pela sua disponibilidade em estar comigo me auxiliando em tudo o que foi necessário.

Aos meus colegas de mestrado, especialmente as companheiras Tatiane Tais Cozer, Patrícia Martins e Rosângela Dalagnol, que me acompanhavam nas idas e vindas de aula, e pelos vários telefonemas para trocar ideias, pensamentos, alegrias, angústias.

Aos meus colegas da Escola de Educação Básica Dr. Sidney Guerra e Escola Municipal de Educação Infantil São Cristóvão, que apoiaram minhas decisões e não mediram esforços para me incentivar com palavras de carinho e incentivo.

Aos professores do mestrado, que, com uma amostra de seus conhecimentos, me direcionaram ao caminho da educação e, além disso, compartilharam suas experiências de vida.

À orientadora Adriana Salete Loss, que demonstrou seu vasto conhecimento, me apoiou nas decisões, teve paciência para me orientar e, principalmente, soube compreender minhas opções.

Aos professores participantes da banca de qualificação e defesa, Profa. Dra. Sônia Beatris Balvedi Zakrzewski, Prof. Dr. Jerônimo Sartori e Profa. Dra. Prof. Zoraia Aguiar Bittencourt, pelas valiosas contribuições para a melhoria deste trabalho.

À Coordenadora de Formação, à Formadora Estadual, às Formadoras Regionais e Locais, que participaram desta pesquisa e contribuíram para que ela fosse realizada observando suas concepções e experiências formativas no Programa do PNAIC.

Enfim, a todos aqueles que, de alguma forma, me incentivaram a concluir esta dissertação.

RESUMO

A dissertação “Formação Continuada do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): percepções e experiências formativas”, enquadra-se no campo da formação de professores e apresenta como temática central o programa do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade certa (PNAIC). O estudo tem como objetivo identificar e compreender as percepções acerca do PNAIC, do coordenador de formação, do formador estadual, dos formadores regionais e locais, envolvidos no programa em 2017 e 2018, Eixo Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de abrangência da 15ª e 7ª Coordenadorias Regionais de Educação. Dessa forma, a investigação tem origem na problemática: Quais são as percepções acerca do PNAIC, do coordenador de formação, do formador estadual, dos formadores regionais e locais, envolvidos no programa nos anos de 2017 e 2018, Eixo Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de abrangência da 15ª e 7ª Coordenadorias Regionais de Educação?. A proposta de investigação é de caráter quantitativo e qualitativo, orientou-se pelo enfoque descritivo-interpretativo, mediante pesquisa bibliográfica e de campo, tendo como universo pesquisado a Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, bem como escolas públicas estaduais e municipais que englobam a 15ª e a 7ª Coordenadorias Regionais de Educação. Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, por meio de entrevista estruturada e questionário anônimo, foi o coordenador de formação, o formador estadual, os formadores regionais e locais, todos que estiveram envolvidos com o programa do PNAIC, nos anos de 2017-2018. Para melhor análise, esta pesquisa busca trazer algumas teorias de base, de acordo com o olhar de teóricos clássicos, tais como Saviani (2009), Freire (2011), Nóvoa (1992), Mortatti (2010), Gatti (2010), Barreto (2011), Libâneo (2012), entre outros. Em relação à formação de professores, evidenciou-se nesta pesquisa, que ela foi sendo amplamente discutida e analisada durante anos no cenário educacional brasileiro, porém verifica-se sua grandiosa fragilidade, tanto quando se fala em formação inicial, quanto em continuada; que a formação dos professores brasileiros não propicia condições necessárias à docência, pois os professores não se sentem preparados para o seu exercício, provocando inseguranças, angústias e medos que originam uma crise geral de identidade profissional docente; que persistem resistências por parte dos professores em realizar o processo de formar-se; que há a necessidade de formação permanente e contínua aos professores, favorecendo espaços aonde as trocas de experiências entre os pares se constitua um espaço de construção de uma nova proposta de escola/educação; que é necessário maior oferta de cursos de formação continuada na área da alfabetização. Em relação ao programa do PNAIC evidenciou-se, por meio desta pesquisa, que ele é considerado um veemente programa de formação de professores; que muitas mudanças nas práticas escolares das escolas tiveram surgimento em decorrência do programa do PNAIC; que auxiliou os professores na percepção de uma nova concepção de aluno; que infelizmente ele teve sua descontinuidade causando muita tristeza à todos que tinham algum envolvimento com o mesmo.

Palavras-chave: Formação Continuada. Alfabetização. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. PNAIC.

ABSTRACT

The dissertation “Formação Continuada do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): percepções e experiências formativas”, fits into the area of teacher education and demonstrate the program PNAIC “PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade certa” as a central theme. The study focuses to identify and understand the perceptions about PNAIC, from the coordinator of formation, the state trainer, the regional and local trainers, involved in the program in 2017 and 2018, from Initial years of Elementary School, covering the 15th and 7th Regional Education Coordinators. Therefore, the investigation originates from the problem: What are the perceptions about the PNAIC, the coordinator of formation, the state trainer, the regional and local trainers, involved in the program in the years 2017 and 2018, Axis of the Initial Years of Elementary Education, scope of the 15th and 7th Regional Education Coordinators?. The research proposal is quantitative and qualitative, guided by the descriptive-interpretative approach, through bibliographic and field research, having the “Universidade Federal Fronteira Sul, Campus Erechim” as the environment researched including the state and municipal public schools from the 15th and 7th Regional Education Coordinators. The people around this research, through a structured interview and anonymous quiz, were the coordinator of formation, the state trainer, the regional and local trainers were involved with the PNAIC program in the years 2017-2018. For better analysis, this research seeks to bring some basic theories, according to the view of classical theorists, such as Saviani (2009), Freire (2011), Nóvoa (1992), Mortatti (2010), Gatti (2010), Barreto (2011), Libâneo (2012), among others. In relation to teacher skills, it was emphasized in this research, that it has been widely discussed and analyzed for years in the Brazilian educational scenario, unfortunately, we found a big weakness when talking about initial and continuing education; the training of Brazilian teachers does not provide the necessary conditions for teaching, as teachers do not feel prepared for their exercise, causing insecurities and fears that generate a crisis of professional teaching identity; the resistance of teachers to carry out the process of improving skills; there is a need for permanent and continuous training for teachers, favoring spaces where the sharing experiences between peers help to build a new proposal of school / education; that it is necessary to offer more continuing education courses in the literacy area. Regarding the PNAIC program, it was evidenced, through this research, that it is considered a strong teacher training program; that many changes in school practices have arisen as a result of the PNAIC program; that helped teachers in the perception of a new conception of a student; that unfortunately the program was discontinued causing a lot of sadness to everyone who had any involvement with it.

Keywords: Continuing Education. Teachers. Literacy. Elementary School. PNAIC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Taxa de analfabetismo - 2016 e 2017	65
Figura 2 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade - 2004/2015..	65
Figura 3 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade – 2016 e 2017	66
Figura 4 - Variação da taxa de analfabetismo	67
Figura 5 - Taxas de analfabetismo quanto a sexo, cor ou raça.....	67
Figura 6 - Municípios que aderiram ao programa do PNAIC	76
Figura 7 - Processo Formativo da UFFS	77
Figura 8 - Organograma da Formação do PNAIC.....	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Organização sistemática da investigação	21
Tabela 2 - Tabulação das produções encontradas	95
Tabela 3 - Categorização das produções sobre o programa do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, em eixos temáticos	95
Tabela 4 - Eixo temático 1: Formação de professores.....	96
Tabela 5 - Eixo Temático 02: Práticas pedagógicas	98
Tabela 6 - Eixo Temático 03: Discutindo a Alfabetização e sua avaliação.....	101
Tabela 7 - Cruzamento dos dados das entrevistas e dos questionários	103
Tabela 8 - Categorias propriamente ditas	105
Tabela 9 - Síntese saberes docentes/Tardif.....	111

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AMAU	Associação dos Municípios da Região do Alto Uruguai
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAMs	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CF	Coordenadora de Formação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FE	Formadora Estadual
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FL	Formadora Local
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FR	Formadora Regional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GESTAR	Programa de Gestão da Aprendizagem
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISEs	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento pela Alfabetização
OBEDUC	Programa Observatório da Educação
PA	Professora Alfabetizadora
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Projeto Pedagógico Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIB	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
PRADIME	Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
PROFA	Programa de Formação de Alfabetizadores
PROUNI	Universidade para Todos
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos
RCNEIs	Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil
REUNI	Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Serviço Educação de Adultos
SEB	Secretaria de Educação Básica
TCA	Programa Toda Criança Aprendendo
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil

UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
URI	Universidade Regional Integrada

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: ONDE TUDO COMEÇOU!	17
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO	24
3 ANALFABETISMO BRASILEIRO E PROGRAMAS VOLTADOS À ALFABETIZAÇÃO	53
3.1 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)..	69
3.2 PROGRAMA PNAIC: O CASO DA UFFS, CAMPUS ERECHIM (RS).....	74
4 PERCURSO METODOLÓGICO	83
4.1 DESCRIÇÃO DO CAMINHO PERCORRIDO	84
4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	89
4.3 ANÁLISE DOS DADOS	92
4.4 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	94
4.4.1 Interpretação dos dados do Estado do Conhecimento	94
4.4.2 Interpretação dos dados dos Questionários e das Entrevistas	102
5 RESULTADOS E REFLEXÕES PERTINENTES	107
5.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA	108
5.2 FRAGILIDADE NO ENSINO SUPERIOR	115
5.3 TEORIA E PRÁTICA	123
5.4 PNAIC: EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS, SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	127
5.5 TRABALHO INTERDISCIPLINAR	132
5.6 DESCONTINUIDADE DO PNAIC.....	136
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	150
ANEXO A – TERMO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO COORDENADOR DE FORMAÇÃO, FORMADOR ESTADUAL E REGIONAIS	160
ANEXO B – TERMO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO FORMADORES LOCAIS	164
ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO	168

ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	169
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADOR DE FORMAÇÃO, FORMADOR ESTADUAL, FORMADORES REGIONAIS.....	170
APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA FORMADORES LOCAIS	171
APÊNDICE C – PRODUTO FINAL	175
APÊNDICE D – RECORTE COM DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS ENTREVISTAS	205
APÊNDICE E – DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIOS	217
APÊNDICE F – MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO BANCO DA CAPES POR UNIVERSIDADE	241

1 INTRODUÇÃO: ONDE TUDO COMEÇOU!

O direito de uma determinada classe social será considerado nessa pesquisa como um instrumento de luta, para que um privilégio possa ser mantido ou aprimorado. Mais especificamente, ao se tratar da garantia de direito à educação com qualidade, são propostos programas e políticas, a fim de assegurar que aspectos que vinham sendo observados com defasagens sejam aprimorados para uma melhor qualidade da educação.

Nesse contexto, os programas e as políticas são implementados em decorrência de problemas que requerem uma solução; eles têm o objetivo de investigar e propor uma estratégia para a resolução de determinado problema. É, nesse sentido, que os programas e as políticas públicas não podem considerar apenas um interesse individual, mas sim demandas coletivas, observando critérios de urgência e maior necessidade.

Destaca-se, então, que o termo políticas públicas, segundo Espinoza (2009), está ligado às ações para alcançar um determinado propósito coletivo, essas não podem ser isoladas, pois, ao observar as demandas sociais, bem como as exigências da sociedade, há a necessidade de uma ação do governo para trabalhar diante de determinada situação.

Ao observar modelos e teorias relacionadas às políticas públicas, Souza (2006, p.26) vê possibilidade de

[...] uma compreensão melhor do problema para o qual a política pública foi desenhada, seus possíveis conflitos, a trajetória seguida e o papel dos indivíduos, grupos e instituições que estão envolvidos na decisão e que serão afetados pela política pública.

Levando em conta que muitos programas e políticas públicas são implementadas diante de situações que se mostram deficitárias na sociedade, destaca-se que, ao observar os índices que mostram o baixo desempenho escolar dos estudantes, bem como o analfabetismo no contexto brasileiro, surgiram medidas, programas e políticas públicas que incentivaram o debate e a reflexão sobre alfabetização, letramento, ações pedagógicas e formação continuada de professores.

Assim sendo, nessa etapa inicial de sistematização, reflito sobre minha trajetória pessoal e profissional, os anseios que me fizeram chegar até aqui e as inquietações que moveram as mudanças de concepções e paradigmas.

Para resgatar a trajetória particular de uma determinada pessoa, são necessárias idas e vindas de um tempo presente para um tempo passado. Relembrar as experiências vividas e o caminho traçado até o presente momento circunda particularidades do sujeito, bem como

todos aqueles que, de alguma forma, se fizeram participantes nessa trajetória. Nessa perspectiva, descrevo sucintamente a trajetória que contribuiu para a escolha do tema central desta pesquisa.

Oriunda de uma família de agricultores, em que as condições financeiras e de trabalho eram muito difíceis e que continuamente me orientavam a dar o melhor onde estivesse; sempre mostrei dedicação nos estudos. O embasamento familiar foi fator imprescindível para que a dedicação fosse parte da rotina diária de minha vida acadêmica e profissional.

Ao concluir a oitava série, atualmente nono ano, minha professora de matemática, vendo meu interesse em seguir a mesma profissão, fez a minha inscrição para a prova de seleção ao Curso Normal, em Nível Médio. Este foi um marco de destaque na minha carreira profissional, pois, em decorrência disso, todas as outras experiências se configuraram.

Iniciei o Curso Normal, em Nível Médio, no ano de 2007, um tanto conturbado pelo fato de estar longe das pessoas do meu vínculo familiar. Contudo, antes mesmo de terminar o estágio obrigatório do curso para o título de professora da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ingressei no Curso de Pedagogia, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), onde estive envolvida com bolsas de Iniciação Científica e do Programa Institucional de Iniciação à Docência.

No início do segundo ano de graduação, por problemas financeiros, solicitei a transferência para a Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), e foi ali que descobri a maior necessidade de aperfeiçoamento profissional para área de atuação do magistério.

Nesse período, realizei provas de concurso e, no ano de 2012, ingressei no Município de Erechim, como professora de Educação Infantil na Escola Municipal de Educação Infantil São Cristóvão. No ano de 2014, assumi a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Estadual Escola Estadual de Educação Básica Dr. Sidney Guerra e identifiquei algumas preocupações com o elevado número de crianças no quarto ano sem a consolidação dos processos de alfabetização e graves casos de indisciplina presentes na turma que estava em atuação.

Nos anos de 2015 e 2016, participei do programa de formação de professores do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como alfabetizadora e, nos anos de 2017 e 2018, a minha participação foi como formadora regional. Com essa experiência profissional de envolvimento no Programa, pude evidenciar que a formação continuada faz parte do processo de construção do “ser professor”, e esse foi o marco inicial pela busca de novos conhecimentos.

As formações em que estava envolvida no programa de formação do PNAIC baseavam-se na oportunidade de troca de conhecimentos, em integração com práticas de outros municípios da 15ª Coordenadoria Regional de Educação. Tais aspectos contribuíram e influenciaram significativamente o exercício da ação-reflexão-ação, promovendo o processo de acreditar que, por meio da formação continuada de professores, baseada na socialização de experiências, seria possível uma educação pública com mais qualidade.

Para Loss (2017, p.53),

[...] o conhecimento emerge das relações que o sujeito estabelece com o outro, com o mundo, com o objeto, e com as experiências que vivencia enquanto ser que existe. Na troca mútua que ocorre entre o sujeito e o objeto, a existência faz-se presente, como as próprias interpretações que desencadeiam o ato de ver, pensar, sentir, viver, ser e estar nesse mundo.

Reconhecendo que é, nas relações com outras pessoas, que se estabelecem aprendizagens e significados, essa pesquisa sobre a formação continuada com base no programa do PNAIC surge em razão da necessidade pela busca da compreensão de como foram as relações estabelecidas entre os nela envolvidos.

O interesse pelo programa do PNAIC surge pelo fato de ele delinear aspectos relevantes de minha carreira profissional como professora alfabetizadora. É aí que se justifica o entusiasmo em me debruçar nessa pesquisa, desejando também observar quais são as percepções das demais pessoas envolvidas nesse processo.

De tal modo, ao verificar as contribuições para o aperfeiçoamento profissional que o programa do PNAIC proporcionou, essa pesquisa também servirá para o aprimoramento da produção acadêmica, refinando conhecimentos dentro da área da formação inicial e continuada de professores. Justifica-se esta necessidade, pois, ao realizar o estado do conhecimento abordando as últimas produções científicas incluídas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, de seis Universidades Federais do Rio Grande do Sul, verificou-se pequeno número de publicações.

Além de ter relevância profissional, o programa do PNAIC apresenta grande relevância dentro do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da UFFS, visto que um de seus objetivos é ampliação dos conhecimentos para subsidiar políticas, programas, planos e projetos de educação. Mais especificamente, inserida na linha de pesquisa em processos pedagógicos, políticas e gestão educacional, essa pesquisa tem a intenção de contribuir para todo o Estado do Rio Grande do Sul, analisando, observando e

refletindo sobre a importância da formação continuada na carreira docente e as percepções dos sujeitos envolvidos no programa, nos anos de 2017 e 2018.

Ao mesmo tempo, essa pesquisa aborda o Projeto Pedagógico Institucional (PDI) da UFFS, que tem como um dos princípios norteadores o atendimento às diretrizes da Política Nacional de Formação de Professores a qual objetiva assegurar a formação de docentes para a Educação Básica, em número suficiente e com qualidade adequada.

Além disso, essa pesquisa leva em conta a missão da instituição¹, pois tem como finalidade a promoção do desenvolvimento regional, sendo essa uma condição que permite o acesso e a permanência dos graduados e pós-graduados nesta região.

Dentro da produção acadêmica da Educação e da Pedagogia, essa pesquisa pode avançar em diversos aspectos como: a continuidade do programa, a qualificação, a capacitação e o aperfeiçoamento na formação de professores da região, bem como o incentivo à implementação de novos programas e políticas de formação de professores.

Assim sendo, essa pesquisa parte da hipótese de que o PNAIC foi um programa que integra as políticas públicas na área da educação, mais especificamente as políticas de formação de professores, que muito contribuiu para a atualização, a capacitação e o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas das professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente na alfabetização, garantido o direito à aprendizagem e oferecendo maior qualidade no ensino.

Deste modo, atendo-me à compreensão do seguinte problema de pesquisa: Quais são as percepções, acerca do PNAIC, do coordenador de formação, formador estadual, formadores regionais e locais, envolvidos no programa nos anos de 2017 e 2018, Eixo Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de abrangência da 15ª e 7ª Coordenadorias Regionais de Educação?

De tal forma, essa pesquisa tem como objetivo geral: Identificar e compreender as percepções acerca do PNAIC, do coordenador de formação, do formador estadual, dos formadores regionais e locais, envolvidos no programa em 2017 e 2018, Eixo Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de abrangência da 15ª e 7ª Coordenadorias Regionais de Educação.

¹De acordo com o site da instituição, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) tem como missão: “1. Assegurar o acesso à educação superior como fator decisivo para o desenvolvimento da Mesorregião Grande Fronteira Mercosul, a qualificação profissional e a inclusão social; 2. Desenvolver atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, buscando a interação e a integração das cidades e dos estados que compõem a Mesorregião Grande Fronteira Mercosul e seu entorno; 3. Promover o desenvolvimento regional integrado - condição essencial para a garantia da permanência dos cidadãos graduados na Mesorregião Grande Fronteira Mercosul e a reversão do processo de litoralização hoje em curso.” Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/missao>. Acesso em: 23 de mar. 2019.

A proposta de investigação é de caráter quantitativo e qualitativo, a qual busca auxiliar o processo de interlocução entre a realidade e os sujeitos envolvidos nela, uma vez que apenas com dados quantitativos não seria possível a expressão das objetividades e subjetividades dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Ainda, a pesquisa está orientada pelo enfoque descritivo-interpretativo, mediante pesquisa bibliográfica e de campo, tendo como universo a ser pesquisado a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, bem como as escolas públicas estaduais e municipais que englobam a 15ª e a 7ª Coordenadorias Regionais de Educação.

Os sujeitos participantes da coleta de dados, por meio de entrevistas estruturadas e questionários anônimos, foram o coordenador de formação, formador estadual, formador regional e formadores locais, todos eles que estiveram envolvidos no programa do PNAIC, nos anos de 2017 e 2018, na UFFS.

Para tanto, para a melhor compreensão, essa pesquisa teve como enfoque de estudo e análise de dados a teoria crítica, assim como o olhar de alguns teóricos clássicos. Destaco entre eles Saviani (2009), Freire (2011), Nóvoa (1992), Mortatti (2010), Gatti (2010), Barreto (2011), Libâneo (2012), entre outros.

A seguir, apresento uma tabela que contém a organização sistemática da pesquisa que foi construída na tentativa de divisão das questões norteadoras, facilitando a acessível visualização e a localização dos capítulos, bem como seus assuntos e os objetivos iniciais.

Tabela 1 - Organização sistemática da investigação

Questão Norteadora	Objetivo Específico	Fonte de Coleta de Dados	Capítulo
Como se caracteriza o contexto histórico da formação de professores, dos programas e políticas públicas no Brasil?	Identificar, a partir do estudo bibliográfico, como se caracteriza o contexto histórico da formação de professores, dos programas e políticas públicas no Brasil.	Pesquisa Bibliográfica.	Capítulo II
Como se caracteriza o contexto do analfabetismo brasileiro e dos programas voltados à alfabetização no Brasil?	Identificar como se caracteriza o contexto do analfabetismo brasileiro e dos programas voltados à alfabetização no Brasil.	Pesquisa Bibliográfica.	Capítulo III

<p>O que é o programa de formação continuada do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)? Como se deu a experiência de formação continuada do PNAIC, em 2017 e 2018?</p>	<p>Descrever e caracterizar o programa de formação continuada de professores do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), bem como a proposta de formação desenvolvida no eixo Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).</p>	<p>Pesquisa Bibliográfica.</p>	<p>Capítulo III</p>
<p>Quais são as produções científicas sobre o PNAIC, construídas pelas Universidades Federais do Estado do Rio Grande do Sul? Do que elas tratam?</p>	<p>Realizar um levantamento das produções científicas sobre Programa de Formação Continuada do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de seis Universidades Federais do Estado Rio Grande do Sul, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, dos últimos 5 anos.</p>	<p>Estado do Conhecimento</p>	<p>Capítulo IV</p>
<p>Quais são as percepções do coordenador de formação, formador estadual, formadores regionais, locais envolvidos no programa do PNAIC, nesse período?</p>	<p>Identificar, por meio da pesquisa de campo, as percepções do coordenador de formação, formador estadual, formadores regionais e locais (Eixo: Anos Iniciais do Ensino Fundamental), envolvidos no programa de formação continuada do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2017 e 2018.</p>	<p>Pesquisa Bibliográfica e de Campo.</p>	<p>Capítulo V</p>

Fonte: Da autora, 2020.

Desse modo, a seguir passo a descrever sucintamente a organização geral desta pesquisa. Ela está organizada em cinco capítulos que abordam como temática central a formação de professores baseada no programa do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O segundo capítulo, após a introdução, aborda a Formação de Professores no Brasil, discutida a partir dos documentos que a regem, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, o Parecer CNE/CP 02/2015, entre outras, ainda apresentam-se as discussões sobre programas e políticas de formação de professores no contexto brasileiro, trazendo um breve histórico de alguns que foram implementados no Brasil.

No terceiro capítulo encontra-se uma análise do Contexto Histórico do Analfabetismo Brasileiro e de Programas voltados à Alfabetização, observando por meio de dados atuais, o índice de analfabetos nesse contexto. Este capítulo ainda apresenta a configuração da proposta de formação do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e como ela foi desenvolvida pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Erechim (RS), nos anos de 2017 e 2018, dando enfoque para o eixo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O quarto capítulo enfatizou Percurso Metodológico, o qual apontou a importância do fazer científico, abordando os caminhos percorridos, a fim de chegar ao conhecimento dos aspectos relacionados ao problema inicial da referida pesquisa. Neste capítulo, explicito as opções metodológicas, instrumentos escolhidos para a pesquisa, definição do campo de pesquisa, os sujeitos, o produto final, bem como o levantamento, a descrição e a interpretação dos dados.

Neste mesmo capítulo, aponta-se também o resultado da pesquisa referente às produções científicas observadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, sobre programa de formação continuada do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de seis Universidades Federais do estado Rio Grande do Sul, dos últimos 5 anos.

O quinto capítulo está destinado à Análise dos Dados coletados na pesquisa de campo. Para a organização e análise destes dados, realizou-se a análise do conteúdo por meio das categorias, cruzando os dados coletados por meio dos questionários e das entrevistas. Estes dados coletados serviram de base para problematizar as percepções do coordenador de formação, formador estadual, regionais e locais envolvidos no programa do PNAIC, em 2017 e 2018.

Após ser realizada a sistematização desta pesquisa, observando as demandas suscitadas, está descrita, no Apêndice C, a proposta de formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, baseada no programa do PNAIC, a qual posteriormente será entregue na 15ª e 7ª CREs.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO

Formação de Professores é o processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se comprometem individual e coletivamente em um processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e habilidades que contribuam no desenvolvimento de sua competência profissional. (GARCIA, 1999, p.30).

Ao refletir sobre a citação acima, que aborda a formação de professores, bem como aspectos que envolvem a profissão docente, é pertinente considerar que os professores, por meio das formações em que estão envolvidos, vão permanentemente constituindo suas identidades profissionais e estabelecendo critérios para uma prática pedagógica com mais qualidade.

Assim, ao tratar de formação de professores, bem como de aspectos que envolvem o fazer docente, considera-se que estes temas foram e ainda são temas relevantes para o debate dentro do campo educacional. Com esses debates e reflexões, também foram sendo realizadas reformas legais, implementadas políticas e programas, para que se pudesse chegar ao cenário atual e para que a formação de professores, bem como a educação, fossem pensadas objetivando atingir maior qualidade.

Nesse sentido, há a necessidade de serem considerados marcos relevantes dentro do tema formação inicial e continuada de professores, bem como políticas e programas de formação de professores, até chegarmos aos marcos atuais no cenário brasileiro, buscando compreender quais foram os avanços observados. Nessa perspectiva, se considera pertinente repensar e reavaliar como está organizada a base para a formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, no contexto brasileiro.

Como dito, para melhor entender o contexto em que a formação de professores está retratada no Brasil, é necessário compreender alguns aspectos históricos em que ela se relaciona. Diante do exposto, cabe aqui ressaltar que as primeiras escolas criadas para a formação de professores foram implantadas após da Revolução Francesa, em meados do século XIX. Segundo Saviani (2009), é, nessa fase, que são instaladas as primeiras Escolas Normais, destinadas à formação de professores, justamente por ter sido observada a falta de instrução da maioria das pessoas.

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário

e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário [...]. (SAVIANI, 2009, p. 143).

Com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, houve maior preocupação no que se refere à formação de professores, visto que antes desse marco, a profissão do professor era vista como vocação e tinha grande interferência da igreja.

A Lei das Escolas de Primeiras Letras determinou que

[...] o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica. (SAVIANI, 2009, p. 144).

Observando a instalação da Escola Normal em Paris, em 1795, outras tantas foram sendo instaladas. No Brasil, a primeira é a Escola Normal em Niterói, no Rio de Janeiro, em 1935, após isso, outras foram sendo implantadas dentro do país. Segundo Saviani (2009), eram salientadas nas formações de professores das Escolas Normais que o conhecimento deveria ser conteudista, tendo como prioridade os conteúdos que eram transmitidos nas Escolas de Primeiras Letras.

Contudo, antes desse modelo de formação de professores, situava-se o Movimento da Escola Nova, instituída na primeira metade do século XX, que tinha como ponto central a necessidade de renovação do ensino no país. Nesse momento, criticou-se o ensino tradicional que estava baseado apenas na figura do professor e, no lugar disso, defendia-se uma visão social que buscasse a formação integral das pessoas e, como consequência disso, foram apresentadas novas diretrizes políticas, sociais, filosóficas e educacionais dentro do campo da educação.

A chamada Revolução de 1930 fez com que o sistema educacional brasileiro sofresse alterações, as Escolas Normais deram lugar aos Institutos de Educação que, além do ensino, começaram a englobar a pesquisa em suas ações, serviram como espaços de vivência para os estudantes cursistas. Exemplos disso são Anísio Teixeira, em 1932, que implantou o Instituto de Educação do Distrito Federal, dirigido por Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, em 1933, quando implantou o Instituto de Educação de São Paulo (SAVIANI, 2009).

Uma maior preocupação, no século XX, em relação à formação de professores, ocorreu em virtude de maiores exigências estabelecidas pelos processos de urbanização e industrialização. Tais fatores ocasionaram a expansão do ensino em meados de 1930, a partir

disso, foi lançado um novo modelo de formação de professores para o ensino secundário, intitulado esquema 3+1.

Para Saviani (2009), o esquema 3+1 foi disseminado pelo país por meio do Decreto n.º 1.190, de 4 de abril de 1939, sendo adotado para a organização dos cursos superiores de licenciaturas. Esse esquema estava assim nomeado, pois eram três anos dedicados às disciplinas e conteúdos específicos da área e um ano dedicado à formação da didática.

No período de 1946 a 1964, é criado um conjunto de regramentos que marcou muitas discussões no campo educacional. Em 1946, é promulgada uma nova legislação, o Decreto n.º 8.530, de 2 de janeiro, que também foi conhecido como a Lei Orgânica do Ensino Normal; ela instaurou uma nova estrutura de funcionamento para os cursos normais, dividida em dois ciclos.

Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionária em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionária em Escolas Normais e nos institutos de educação. (SAVIANI, 2009, p. 146).

Em 1961, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961), sendo implementada para organizar e normatizar o sistema educacional brasileiro, com base nos princípios presentes na Constituição de 1934. Logo após, em 1968, foi aprovada a Lei n.º 5.540, de 28 de novembro, chamada Lei da Reforma Universitária, que fixa normas de organização do ensino superior e sua articulação com a escola média, como consequência, trazendo profundas modificações no que se refere à organização do ensino superior no contexto do Brasil.

Em outubro de 1964, foram criadas as licenciaturas curtas, pela Indicação do Conselho Federal de Educação (CFE), sendo proposta pelo Conselheiro Newton Sucupira, ao observar o cenário de improvisações e a falta de professores qualificados para a atuação. Tinha-se a expectativa que, com as licenciaturas curtas, os professores pudessem ter a formação mínima para o exercício da docência, mesmo que ela fosse realizada de maneira aligeirada.

Em 1971, com a nova LDB, a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto, Lei da Reforma do 1º e 2º Grau, são extintas as Escolas Normais – o que fez com que a formação passasse a ser realizada em uma habilitação do ensino de segundo grau, denominada Magistério.

A reforma do Ensino do 1º e 2º Graus surge em decorrência de acordos de “cooperação” entre Ministério da Educação (MEC) e *United States Agency for International*

Development (USAID). Ela incorpora a Tendência Tecnicista, sendo regida pelo espírito de produtividade, eficiência e eficácia.

O Curso primário foi unido ao ginásial – 1º Grau:

- 1ª a 4ª série: currículo por área.
- 5ª a 8ª série: currículo por disciplina.

Com a lei, os cursos de formação de professores para séries iniciais passam a ser compreendidos como uma habilitação e se enquadravam nos moldes de formação de mão-de-obra especializada a nível médio. Esta nova demanda justificou-se pela tentativa de atender às necessidades urgentes do mercado de trabalho, pois na época, o Brasil passava por um período de ascensão da industrialização e com ela havia a possibilidade de progresso do país. (MIMESSE, 2007).

Assim, essa legislação possibilitou que os professores tivessem formação em nível superior, no entanto, manteve a exigência mínima de formação nos cursos de magistério, em nível médio, para os professores dos anos iniciais do ensino obrigatório.

Em 1972, pelo Parecer CFE N.º 349, aprovado em 06 de abril, ficou estabelecido que a habilitação para o exercício do magistério deveria estar organizada em duas modalidades básicas: “[...] uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando para o exercício do magistério até a 6ª série do 1º grau.” (SAVIANI, 2009, p. 147).

Observando ainda grandes problemas, como os índices de evasão, pouca procura pelos cursos de magistério e elevados índices de reprovação nos cursos de formação de professores, em 1982, o governo federal estruturou o Projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs). O CEFAMs teve o intuito de alavancar o crescimento das Escolas Normais, a fim de habilitar professores para o atendimento de turmas da pré-escola e do ensino de 1º grau.

A Lei nº 7.044/1982 altera dispositivos da Lei nº 5.692/71, referentes à profissionalização do ensino de 2º Grau, incluindo a formação mínima para o exercício do magistério:

- a) No ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) No ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) Em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1982).

Em 1988, com a aprovação da nova Constituição Federal (CF), fica estabelecido o Plano Nacional de Educação, com a finalidade de elevar o nível do ensino no país. Com ela, foram observados avanços no que se refere à formação inicial de professores; antes dessa legislação, a formação inicial era apenas pelo Curso Normal, no entanto, posterior a ela, os professores puderam inserir-se no espaço acadêmico, cursando a Pedagogia em Nível Superior, sendo capaz de ter uma melhor qualificação e formação para a atuação no campo profissional da educação.

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) definiu marcos importantes que tratam da formação inicial de professores em nível superior. Ela faz a exigência que os professores tenham formação em nível superior, fixando o prazo de dez anos para o seu cumprimento. Além disso, a LDB passa a considerar a educação semipresencial e a distância como modalidade de educação formal, em todos os níveis de ensino. Com essa Lei ainda, as formações em menor tempo, caracterizadas como licenciaturas curtas, são extintas.

Nos Art. 62 e 63 da LDB, é estipulada a exigência de formação em nível superior para todos os docentes atuantes na Educação Básica:

Art. 62°. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63°. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à Educação Básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

Com essas modificações, no que se refere à formação inicial de professores, o que se observou nas últimas décadas é uma desenfreada procura pela formação no ensino superior. Barreto (2015) afirma que essa procura se deu por duas razões: a primeira pela ampliação do ensino obrigatório que foi estendido de oito para nove anos²; a segunda, pelo direito à educação de crianças bem pequenas, firmado pela Constituição Federal de 1988.

² Lei n. 11.274/2006 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.

Com a LDB, para o exercício do magistério, passou a ser exigência a formação em nível superior, e isso fez com que a procura por cursos superiores aumentasse consideravelmente. Este aumento se deu tanto em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, quanto privadas. Também o que precisa ser considerado é o aumento excessivo nos cursos de educação a distância, especialmente no que se refere ao curso de Pedagogia.

Para Barreto (2015), a expansão de matrículas em cursos de licenciatura, especificamente na Pedagogia, se deu por duas razões: primeiramente pelo fato de que as instituições privadas foram sendo rapidamente multiplicadas devido aos seus interesses de mercado, e essa multiplicação desenfreada foi sendo instaurada sem observar o desenvolvimento efetivo para habilidades que envolvem a pesquisa; além disso, pela disseminação dos cursos de ensino superior na modalidade a distância, os quais se mostraram uma oferta atrativa para regularizar a situação de quem já atua no campo educacional. Vale ressaltar que esses cursos não tiveram um projeto pedagógico tampouco infraestrutura adequada desde sua implantação.

Para Barreto (2015), o modelo de Educação a Distância, normalmente mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), deu a possibilidade para professores e estudantes realizarem atividades em tempos e lugares diversos. Isso significa que, com o modelo EaD, existiram maiores possibilidades de cursar o ensino superior, especialmente para aqueles professores que já estavam em atuação profissional no campo da educação, o que justifica a sua grande procura.

No entanto, cabe aqui salientar que há muitos aspectos considerados falhos nesse modelo de formação. Segundo Barreto (2015, p. 689),

[...] insuficiente discussão do projeto pedagógico dos cursos, que tende a reproduzir os de formação presencial, e por vezes resvala para um pragmatismo reducionista que desdenha a fundamentação das questões mais amplas envolvidas no processo educativo; parcelarização do trabalho docente, com sobrecarga do tutor; questões de formação, atuação e profissionalização do tutor, relacionadas à precariedade das formas de contratação; dificuldade de integração dos cursos no âmbito das IES, com tendência à criação de estruturas paralelas; dupla valorização do trabalho dos professores das universidades, sendo mais bem avaliados os que se dedicam à pesquisa do que os dedicados à formação docente.

Em 1999, é instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a Resolução n.º 1 de 07 de abril, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação (ISEs) os quais, segundo Borges, Aquino, Puentes (2011, p. 106),

[...] indicaram um novo momento nas perspectivas sobre a formação de professores, tanto na estrutura curricular, como na articulação formativa dos currículos e ainda na preocupação com a qualificação dos formadores de formadores, dos professores da Educação Básica. Além disso, para as Universidades, a formação científica sempre foi uma exigência, concretizada por meio das pesquisas propostas nos currículos de formação docente.

Na Resolução n.º 1/99, o Conselho Nacional de Educação (CNE) dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, trazendo uma preocupação no sentido de organizar uma nova proposta de articulação sobre os projetos pedagógicos de diferentes licenciaturas. Vejamos no seu 2º e 3º Art. o que é proposto:

Art. 2º Visando assegurar a especificidade e o caráter orgânico do processo de formação profissional, os institutos superiores de educação terão projeto institucional próprio de formação de professores, que articule os projetos pedagógicos dos cursos e integre:

- I – as diferentes áreas de fundamentos da Educação Básica;
- II – os conteúdos curriculares da Educação Básica;
- III – as características da sociedade de comunicação e informação.

Art. 3º Os institutos superiores de educação poderão ser organizados:

- I – como instituto superior propriamente dito, ou em faculdade, ou em faculdade integrada ou em escola superior, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;
- II – como unidade de uma universidade ou centro universitário, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;
- III – como coordenação única de cursos ministrados em diferentes unidades de uma mesma instituição. (BRASIL, 1999).

Muitos foram os avanços como percebido pela descrição de fatos, porém é preciso considerar que também há alguns impasses e aspectos que bloquearam o aprimoramento da formação de professores no Brasil. Portanto, podem-se perceber modelos arraigados que permanecem até os dias atuais na estrutura dos cursos de formação de professores, bem como seus currículos dispersos e fragmentados. Especialmente, quando se refere aos cursos de Pedagogia, percebem-se falhas por falta de aprofundamento em áreas específicas, como a Educação Especial, o trabalho pedagógico com a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos.

Observa-se, inclusive, de acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 38), outro aspecto marcante na formação de professores, que é a diferenciação do profissional que opta pelo curso de Pedagogia e pelas demais licenciaturas:

A diferenciação entre o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor especialista, para as demais séries, fica assim, histórica e socialmente, instaurada, sendo vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e sobretudo nas representações da comunidade social, da acadêmica e

dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica [...].

Normalmente, os professores que atuam na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental são diferenciados dos demais profissionais da educação, essa diferenciação pode ser vista de diferentes formas, como nos aspectos de valorização salarial e profissional, vinculação do trabalho profissional com o doméstico, deficiência na formação, entre outros.

Um marco importante que definiu como seria efetivado o processo formativo de professores para atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNs), instituídas em 2002, pela Resolução n.º 1 de 18 de fevereiro. Nessa resolução, há “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da Educação Básica.” (Art. 1).

Destaca-se que as competências exigidas para um professor precisam estar de acordo com o disposto no Art. 6:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da Educação Básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência. (BRASIL, 2002).

Esse foi o marco para que as Universidades pudessem organizar os currículos dos cursos de formação de professores, que poderiam estar baseadas na figura dos Institutos Superiores de Educação (ISEs), pois tinham base em aspectos pedagógicos para as formações iniciais e continuadas.

Nos anos 2000, o Ministério da Educação (MEC) assume um papel mais ativo no que se refere à necessidade e à importância de formação inicial e continuada de professores (BARRETO, 2015). Em 2006, foi aprovada pelo CNE a Resolução n.º 1, de 15 de maio. Ela

institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, organizando as atribuições dos cursos de Pedagogia. Observa-se a seguir:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (BRASIL, 2006).

Ao assumir uma função de participante na implementação de políticas públicas, o Ministério da Educação (MEC), em 2005, por meio do Programa Pró-Licenciatura, ofertou a formação inicial a professores dos anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio que já estavam em exercício da profissão docente, na modalidade a distância. Foi uma estratégia utilizada para que os professores cuja formação não estava adequada à sua atuação pudessem regularizar a sua situação profissional.

Para que os professores pudessem fazer parte do Programa Pró-Licenciatura, era necessário que não tivessem formação adequada na sua atual área de atuação e, além disso, que exercessem a profissão de professor na rede pública educacional por, no mínimo, um ano.

No ano de 2005, foi instituído pela Lei nº 11.096/2005, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que teve como objetivo a oferta de bolsas de estudos em instituições de ensino superior privadas a estudantes que tivessem realizado a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e comprovassem baixa renda familiar.

Esse programa também teve a finalidade de incentivar a permanência dos estudantes nas Instituições de Ensino Superior para a conclusão dos estudos, tendo como ações a oferta da Bolsa Permanência e ainda o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, possibilitando que muitos estudantes realizassem o financiamento da parte da mensalidade não aderida pelo programa PROUNI.

Em 2006, instituiu-se a Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo Decreto n.º 5.800, de 8 de junho, que esteve voltado para o desenvolvimento cooperativo entre a união e os entes federativos, na modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país.

Em 2006, houve a implementação do Programa de Consolidação das Licenciaturas, também conhecido como PRÓDOCÊNCIA, como uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo objetivo era o incentivo de melhorias na educação e, conseqüentemente, a elevação da qualidade dos cursos responsáveis pela formação dos envolvidos no exercício do magistério na Educação Básica, além disso, a maior valorização dos envolvidos nos processos de ensinar.

No mesmo ano, teve também o Programa Observatório da Educação (OBEDUC), instituído pelo Decreto nº 5.803, de 08 de junho de 2006, como iniciativa das relações

estabelecidas entre Capes e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tendo como proposta central o incentivo de ações conexas entre a Pós-Graduação e a Educação Básica. Esse programa gerou resultados exitosos no sentido de qualificar políticas públicas dos municípios, trazendo novos projetos de formação continuada de professores e de práticas diversificadas dentro dos espaços escolares. Essas mudanças exitosas foram decorrência do incentivo de produções acadêmicas resultantes de pesquisa e estudos dentro do campo educacional.

Vejamos quais as finalidades do Programa Observatório da Educação:

Art. 2º O Observatório da Educação tem como finalidade fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados em educação, em nível de mestrado e doutorado, por meio de financiamento específico, conforme as seguintes diretrizes:

I - contribuir para a criação, o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação stricto sensu na temática da educação;

II - estimular a criação, o fortalecimento e a ampliação de áreas de concentração em educação em programas de pós-graduação stricto sensu existentes no País, nos diferentes campos do conhecimento;

III - incentivar a criação e o desenvolvimento de programas de pós-graduação interdisciplinares e multidisciplinares que contribuam para o avanço da pesquisa educacional;

IV - ampliar a produção acadêmica e científica sobre questões relacionadas à educação;

V - apoiar a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação stricto sensu capacitados para atuar na área de gestão de políticas educacionais, avaliação educacional e formação de docentes;

VI - promover a capacitação de professores e a disseminação de conhecimentos sobre educação;

VII - fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional;

VIII - estimular a utilização de dados estatísticos educacionais produzidos pelo INEP como subsídio ao aprofundamento de estudos sobre a realidade educacional brasileira; e

IX - organizar publicação com os resultados do Observatório da Educação. (BRASIL, 2006).

Em 2007, foi instituído o Decreto n.º 6.303, de 12 de dezembro, que alterou aspectos e organizou as obrigações para essa modalidade em EaD. Em 2007, com a Lei n.º 11.502, de 11 de julho, foi autorizada a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Cabe aqui salientar que:

I - Na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação à distância; II - Na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 2007, Art. 2, parágrafo 2, § I e II).

Em 2007, foi instituído o Decreto n.º 6.094, de 24 de abril, o qual dispôs sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica.

Segundo Brasil (2007, Art. 1), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) “foi a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da Educação Básica.” Teve como uma das diretrizes “instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação.” (BRASIL, 2007, Art. 2). Para isso, o apoio do MEC foi designado a partir de eixos de ação:

- I - Gestão educacional;
- II - Formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar;
- III - Recursos pedagógicos;
- IV - Infra-estrutura física. (BRASIL, 2007, Art. 8, § 3).

Em 2007, foi instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), pelo Decreto 6.069/2007, o qual teve o objetivo de facilitar e ampliar o acesso e incentivar a permanência de estudantes em cursos de licenciatura em Universidades Federais (BARRETO, 2015).

De acordo com o Art. 2º, são diretrizes do REUNI,

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a Educação Básica. (BRASIL, 2007).

Em 2007, com incentivo da CAPES, foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cujo objetivo foi o aperfeiçoamento e a valorização da formação dos professores da Educação Básica. Foi organizado por meio da oferta de bolsas a estudantes de cursos de licenciatura que tivessem firmado parceria com escolas públicas tanto municipais, quanto estaduais.

Segundo Barreto (2015), os estudantes foram inseridos dentro de espaços escolares para vivências e experiências educacionais e, por meio de projetos, desenvolveram propostas pedagógicas tendo o acompanhamento dos professores das turmas. Para que ocorra essa relação e inserção no campo da docência, os estudantes dos cursos de licenciaturas aprovados no edital de seleção receberam bolsas de estudos.

São objetivos do PIBID:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
 Contribuir para a valorização do magistério;
 Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e Educação Básica;
 Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
 Incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
 Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura³.

No atual cenário de programas e ações governamentais que incentivam a formação inicial e continuada de docentes, em 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), seguiu as definições oriundas da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituída no ano de 2009, pelo Decreto presidencial n.º 6.755/2009,

[...] com 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. (BRASIL, 2009).

³ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

Tal política teve como objetivo,

- I- promover a melhoria da qualidade da Educação Básica pública;
- II- apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III- promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- IV- identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V- promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VI- ampliar o número de docentes atuantes na Educação Básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;
- VII- ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
- VIII- promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;
- IX- promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e
- X- promover a integração da Educação Básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. (BRASIL, 2009).

Com tal política, foram apresentadas diretrizes para orientação de como deveriam ser organizados os cursos de formação de professores, sejam eles presenciais ou a distância, justamente para os profissionais docentes que já estavam em atuação. Tal política delineou a dinâmica da CAPES, sugerindo que a formação dos professores deveria ser realizada por meio da oferta de programas de iniciação à docência e da oferta de bolsas aos estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior. (Art. 10).

Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 52):

As propostas contidas nesse documento procuram responder a alguns dos problemas de fundo apontados por décadas pelas análises realizadas no país sobre o processo de formação de docentes, entre eles: conseguir articulações entre níveis de gestão e também entre intrainstituições, bem como destas com as redes de ensino, escolas e outros espaços educativos não formais; dar organicidade à matriz curricular e processos formativos; repensar currículos e suas formas de implementação, revendo estruturas das instituições formadoras e dos cursos, estudar mais a fundo os próprios processos formativos e em suas diversas modalidades [...].

A estrutura da PARFOR foi semelhante à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério e, segundo Barreto (2015, p. 685), “[...] foi um conjunto de ações

do governo federal, em colaboração com as IES públicas e secretarias de educação de estados e municípios [...]”. O objetivo era a oferta de formação para aqueles professores que não tinham a formação adequada e estavam em serviço.

Com o PARFOR, os cursos ofertados eram: primeira licenciatura para aqueles professores que já estavam em atuação e não tinham a formação em nível superior; segunda licenciatura para os professores que tinham já uma formação, contudo, sua atuação era em outra área; a formação pedagógica para os professores que tinham uma graduação que não fosse licenciatura, mas que estavam em atuação na rede pública da Educação Básica.

Depois de ser reorganizado o PARFOR, passou a ser chamado Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica. Ela teve envolvimento de outros programas como o Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental (Pró-Letramento), Programa Alfabetização na Idade Certa e, posterior, o PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que foi instituído no ano de 2012, com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental.

Seguindo a linha destes programas, em 2009, pela Resolução nº 33 de 26 de junho, ficaram estabelecidas as orientações e diretrizes para a concessão e o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Programa Pró-Letramento.

O Pró-Letramento pôde ser considerado um programa de formação continuada de professores, atuantes nas primeiras séries do Ensino Fundamental de escolas públicas das redes estaduais e municipais de ensino e, segundo Brasil (2009, Art. 2º), esteve “[...] voltado a melhorar a qualidade da aprendizagem da leitura e escrita e da matemática por parte dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental.”

Eram objetivos do programa:

- Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;
- Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;
- Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. (BRASIL, 2009).

Em 2001, destacou-se o Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), que foi instituído na gestão de Fernando Henrique Cardoso com o objetivo central de mostrar e

aprimorar práticas de professores alfabetizadores por meio de estudos realizados por educadores de várias regiões do país.

No ano de 2008, o Programa de Gestão da Aprendizagem (Gestar II) objetivou contribuir na prática de sala de aula, auxiliando no desenvolvimento de conteúdos diversos. O foco estava em conteúdos de língua portuguesa e matemática dedicados aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Este programa, bem como outros que envolvem a formação de professores, estiveram regulamentados de acordo com a Resolução nº 24, de 16 de agosto de 2010. Em seu Art. 1, está assim descrito:

Art. 1º Estabelecer os critérios e as normas para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação de professores e demais profissionais da educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), de acordo com a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.

Parágrafo único. São regulamentadas por esta resolução as bolsas pagas no âmbito dos seguintes programas de formação de professores:

Gestar – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar; (grifos meus)

Pró-letramento – Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental;

Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica;

Escola de Gestores – Programa Escola de Gestores da Educação Básica ;

Pradime – Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação;

Profucionário – Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação;

Programa Mais Leitura – Capacitação de mediadores;

Conselhos Escolares – Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares;

Pró-Conselho – Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação;

Formação Continuada de Profissionais da Educação Infantil;

Programa Escolas Bilíngües de Fronteira. (BRASIL, 2010).

Os programas que envolvem especificamente as áreas de língua portuguesa e matemática estão envolvidos nos sistemas de avaliação em larga escala e, por conta disso, esses sistemas de avaliação trazem indicadores que explanam como é a qualidade educacional no país.

Em 2001, consolidou-se a primeira aprovação do Plano Nacional da Educação pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, com a Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro. Nesse documento, que teve prazo de dez anos (2001 a 2011) de vigência, foram traçadas metas, objetivos e estratégias para a melhora da qualidade educacional do país.

Em 2014, foi consolidada segunda aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE), pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho, também com vigência de dez anos, e teve como diretrizes:

- I - Erradicação do analfabetismo;
- II - Universalização do atendimento escolar;
- III - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - Melhoria da qualidade da educação;
- V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - Valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014).

O Plano contempla um total de 20 metas, no entanto, considero relevante trazer apenas as metas 15 e 16, as quais tratam especificamente da formação de professores,

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

[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (Meta 16).

Em 2015, com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas pela Resolução nº 2, de 01 de julho, são firmadas novas normas e regras para o processo de formação de professores. Nesse documento, são revogados aspectos relevantes tanto da Resolução 01/2002, quanto Resolução 02/2002, que definem a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Nas novas diretrizes, há um o aumento de carga horária dos cursos de graduação em licenciatura. De acordo com o Art. 13:

Os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na Educação Básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos

processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na Educação Básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015).

Ainda, nas diretrizes, estão ressaltados aspectos referentes à necessidade de formação inicial e continuada para a construção do processo de profissionalização do professor e à importância de uma boa formação, para que o professor esteja preparado para atuação em diferentes modalidades, tais como,

[...] na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (BRASIL, Art. 2, 2015).

Nas novas diretrizes, tem-se como parâmetro central a participação entre os entes federados os quais devem agir em regime de colaboração, a fim de que a formação inicial e continuada aconteça de forma que propiciem uma melhoria da qualidade educacional e da valorização do profissional docente.

Ainda, no Art. 18 das Diretrizes, há uma preocupação quanto à formação de professores, incumbindo “[...] aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais da Educação Básica.” Essa valorização estará garantida por meio da implementação de novas políticas de formação de professores. Ou seja,

[...] valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e

aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho e outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério. (BRASIL, 2015).

Em 2016, com o Decreto n.º 8.752, de 9 de maio, que considera as Metas 15 e 16 do PNE e dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, são tratados sobre os princípios e os objetivos para a organização de programas e ações governamentais relacionados à formação docente.

De acordo com este decreto, o MEC, ao organizar a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, deverá estar coerente com:

- I - As Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação - CNE;
- II - Com a Base Nacional Comum Curricular;
- III - Com os processos de avaliação da Educação Básica e superior;
- IV - Com os programas e as ações supletivas do referido Ministério; e
- V - Com as iniciativas e os programas de formação implementados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios. (BRASIL, 2016).

No decreto, mais especificamente no Art. 2º, são propostos aspectos relevantes quanto aos princípios da formação de professores, de modo que atenda às diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Destaco os principais:

[...]

- III - A colaboração constante, articulada entre o Ministério da Educação, os sistemas e as redes de ensino, as instituições educativas e as instituições formadoras;
- IV - A garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;
- V - A articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;
- VI - A articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;
- VII - A formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;
- VIII - A compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da Educação Básica e à qualificação do ambiente escolar;
- IX - A valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;
- X - O reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada;
- XI - O aproveitamento e o reconhecimento da formação, do aprendizado anterior e da experiência laboral pertinente, em instituições educativas e em outras atividades;
- XII - Os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da Educação Básica, que assegurem a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação

e a sólida base teórica e interdisciplinar e que efetivem a integração entre teoria e as práticas profissionais [...]. (BRASIL, 2016).

Em 18/09/2019, é atualizada a 3ª versão do parecer que enfoca as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, aprovadas pelo CNE e homologadas pelo MEC (Portaria nº 2.167, publicada no D.O.U. de 20/12/2019). Este documento faz uma revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada, definidas na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.

Considera-se pertinente, neste momento, realizar algumas reflexões sobre a formação de professores com base neste parecer do CNE e na posição da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Inicialmente, considera-se que, no Brasil, os programas e as políticas públicas, incluem-se aí as de formação de professores, têm características provisórias, uma vez que são desenvolvidas em uma perspectiva de governo e não de Estado; elas não têm a pretensão de serem mantidas de um governo para outro, afinal, cada governo almeja ser lembrado na história.

Em relação ao parecer, ele explicita estar de acordo com a antiga Resolução n.º 2, de 01 de julho de 2015 e com o Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica a qual, no entanto, necessitou de revisão e atualização em vista das “[...] demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC [...]”. (Resolução CNE nº 2, de 20 de dezembro de 2019).

Assim sendo, esbarra-se em um grande problema que está relacionado à construção de leis, decretos, resoluções e documentos que não tendem a valorizar a opinião dos que estão diretamente na linha de frente das questões educacionais. A escola pública e os que fazem parte dela habituaram-se a receber informações e ordens sem que haja a possível avaliação e argumentação sobre.

Encontram-se muitos problemas associados à construção de decretos, documentos, legislações e à implementação de programas e políticas referentes à educação. Identifica-se, um agravante nestes processos justamente por serem pensados por outras pessoas que não os professores os quais se constituem de uma categoria numerosa, porém pouco coesa e cuja cultura é deixar as decisões relacionadas à educação serem tomadas por outras pessoas.

Nesta mesma direção, encontra-se a instituição da Base Nacional Comum Curricular, tratada pelo parecer como a que irá inaugurar “uma nova era da Educação Básica em nosso país”. (Resolução CNE nº 2, de 20 de dezembro de 2019). Mas cabe aqui refletir se por ventura não está sendo reproduzida a ideia de transferir e depositar, sem oportunizar espaços para a autonomia e a participação dos professores sem que haja a valorização de tudo o que vivenciam nos espaços escolares.

Observa-se segundo, Gatti e Barreto (2009, p. 201),

[...] é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nestas condições, eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas.

Cabe aqui o questionamento: Qual foi a oportunidade, de contribuir para a construção dos documentos que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, dada aos professores, bem como aos especialistas que estudam há muitos anos a formação de professores no cenário brasileiro? Criticam-se os manuais de instrução ou também chamadas receitas pedagógicas, no entanto, unifica-se um documento de acordo com o pensamento de alguns e, sem receios, o lançam como uma ordem a ser cumprida e, normalmente com prazos estabelecidos.

Muitos dos documentos, legislações, programas e políticas foram e são lançados no sentido de fortalecer a ideia de que a formação docente é fator indispensável. No entanto, em algum momento, se está falhando, pois se verifica que a sociedade continua desigual, que o respeito, a ética e a cidadania precisam de muito aperfeiçoamento e, principalmente que há falhas na formação, tanto inicial quanto continuada de professores, gerando instabilidades no cenário educacional.

Muitos destes problemas poderiam ser solucionados se fosse possível construir uma nova perspectiva de formação inicial, que tivesse como único objetivo a qualidade educacional. No entanto, observa-se a oferta de cursos de formação inicial, muitas vezes, sem qualidade, o que conduz à uma educação fragilizada e fragmentada, como a que se apresenta no cenário atual brasileiro.

Segundo Barreto (2015), estas fragilidades e fragmentações, encontradas nos cursos de formação inicial, são consequências do fato de que algumas instituições de ensino superior

privadas tornaram-se grandes empresas com interesses de mercado, pois de uma forma muito aligeirada foram se desenvolvendo, sendo que esse desenvolvimento não esteve acompanhado por aspectos que são imprescindíveis e básicos ao ensino superior.

Nesta direção, considera-se que as graduações estão sendo ofertadas sem um padrão mínimo de qualidade, provocando fragilidades na educação brasileira. Ao falar especificamente em Licenciaturas,

[...] os cursos de Pedagogia possuem uma estrutura curricular bastante dispersa e fragmentária e apresentam frágil focalização na formação docente propriamente dita. Em meio aos Fundamentos Teóricos da Educação e aos Conhecimentos Relativos aos Sistemas Educacionais, as disciplinas que propiciam o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para atuação nas escolas e salas de aula têm presença relativamente reduzida [...]. Entretanto, mesmo as ementas das disciplinas voltadas para os saberes específicos do magistério costumam expressar maior preocupação com as justificativas do que ensinar – o que, de certa forma contribuiria para evitar que estas matérias se tornassem meros receituários -, mas apenas de forma muito incipiente registram o que e como ensinar. (BARRETTO, 2011, p. 43).

A graduação no curso de Pedagogia, por exemplo, prepara para o exercício do magistério levando em consideração que todos os estudantes são iguais, que aprendem da mesma forma e em um mesmo tempo. Quando o profissional chega à escola e se depara com uma situação totalmente diferente da qual aprendeu durante sua formação, há ansiedades e angústias que serão ainda mais alavancadas quando este profissional enfrentar outros aspectos do dia a dia em sala de aula, como indisciplina, evasão escolar, falta de interesse em aprender, entre outros.

Nesse cenário, encontram-se professores recém-formados, sem experiência profissional docente e com uma formação frágil e fragmentada. Além disso, há outras preocupações desses profissionais depois do ingresso na carreira do magistério: os baixos salários, o desprestígio social, a pouca progressão na carreira e o excesso de trabalho que vai além do turno normal. Todos esses aspectos acabam por desanimar o profissional e fazer com que não busque novas formações para aprimorar seus conhecimentos, ocasionando uma generalizada crise profissional docente.

Além disso, é pertinente considerar que o ingresso à carreira docente deixou de ser atrativa. Acredita-se que a má remuneração seja fator principal para que os jovens brasileiros não optem pelas licenciaturas. Também, há o que faz pensar que o desprestígio social, amplamente difundido pelas mídias, causa o distanciamento dos jovens brasileiros na escolha pela docência.

Todos estes questionamentos remetem a pensar que a oferta de uma formação inicial fortalecida e consistente para os professores é a essência para promover uma escola com qualidade. Por meio da reestruturação da formação inicial, torna-se possível a construção do processo identitário do profissional docente, tornando-os profissionais capazes de refletir, pensar, analisar, argumentar e ter autonomia em suas próprias decisões.

Ainda, discutindo o Parecer (Resolução CNE nº 2, de 20 de dezembro de 2019), que estabelece as diretrizes sobre a formação inicial e continuada, cabe aqui acrescentar que ele apresenta a proposta de “Formação/Complementação Pedagógica” para os casos de [...] graduados não licenciados e professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio [...]. Questiona-se, neste momento, sobre a qualidade da formação que estes profissionais terão para o exercício da docência.

Apona-se que os documentos instituídos continuam aligeirando e fragmentando uma formação considerada inicial para o exercício da docência. Formação esta que deve ser assegurada e realizada de forma integral e com qualidade para deixar de ser alvo de críticas da sociedade, bem como dos próprios profissionais a quem fazem parte.

Nessa direção, realça-se que o fortalecimento de práticas formativas com qualidade torna-se fator indispensável para que haja a qualidade educacional e para que esta se efetive, pois, no espaço escolar, há a necessidade de competência profissional dos integrantes que aí atuam, e desenvolver essa competência exige uma formação fortalecida.

Para Imbernón (2010), o objetivo da formação inicial está essencialmente no despertar o gosto pela profissão, ofertar embasamento teórico, aprimorar noções práticas, vivenciar, observar e inserir-se nos espaços escolares, para assim, ir construindo habilidades necessárias para exercer a docência.

Se fosse assegurada a oferta de formação inicial profícua, onde estaria a necessidade de formação continuada? Será que haveria a imensa demanda de cursos de formação continuada para sanar uma formação inicial frágil e fragmentada? Os professores teriam o sentimento de medo e inseguranças para a atuação? Quais seriam os índices educacionais brasileiros?

Enquanto não seja alcançada a qualidade efetiva da formação inicial, se faz necessária a implementação de programas e políticas de formação continuada, pois, de acordo com Gentili e Alencar (2002), os professores mostram-se despreparados para a atuação, inseguros diante das práticas diárias e desestimulados por uma série de fatores que acabam por influenciar o dia a dia na escola.

Assim sendo, considera-se, segundo Farenzena e Luce (2014, p. 200), “que ainda não chegamos a uma proteção efetiva dos direitos à educação.” Ainda verificam-se grandes defasagens no que se refere ao atendimento, frequência, evasão, implementação e avaliação de programas políticas públicas, principalmente, quando se fala em formar adequadamente os professores.

Assim, para Libâneo (2015, p.71):

[...] Os cursos de formação inicial têm um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores, necessários à sua identificação com a profissão. Mas é na formação continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela pode desenvolver-se no próprio trabalho.

Quanto às formações continuadas, cabe também, neste momento, realizar algumas reflexões importantes. Considera-se relevante evidenciar que o tema: Formação Continuada de Professores contribuiu para o desenvolvimento de um novo perfil de professor que também pode ser nomeado professor reflexivo. Oportunizou-se a inserção deles em espaços como Universidades, Institutos, Congressos, Fóruns, Grupo de Estudos, para que pudessem estar à par e fazer pesquisa.

Observar o que, de fato, ocorre em seus espaços de atuação e, por meio da busca por fortalecimento teórico, bem como pelas trocas de experiências entre os pares e entre os que estudam e se especializam em determinados assuntos, atribuiu aos professores a responsabilidade de deslindar caminhos possíveis para a solução de problemas e para atuar diferentemente em seus espaços de trabalho.

A oportunidade de inserção dos professores em espaços de formação continuada tem a potencialidade para poder desacomodá-los, assim como todos os envolvidos no espaço escolar. Ela instiga a construção de novos conhecimentos, contribui para a resolução de situações vivenciadas no espaço escolar e colabora para que haja a especialização dos professores em áreas específicas, de acordo com sua atuação.

No entanto, cabe aqui refletir que o modelo de formações continuadas no Brasil precisa avançar principalmente quando se fala não só naqueles que ofertam receitas prontas, que se constituem de modelos padronizados, como também naqueles que se voltam apenas na figura dos especialistas que ministram os cursos, sem que se possam ouvir as experiências trazidas pelos professores. (IMBERNÓN, 2010).

É muito comum cursos de formação continuada de professores baseados na ideia de transmissão de conhecimento. Para Imbernón (2010, p. 9), neste modelo de formação, “[...]”

deixa-se de lado os que se vem defendendo há algum tempo: processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos relacionados ao contexto, participação ativa dos professores, autonomia, heterodoxia didática, diversas identidades docentes, planos integrais, criatividade didática, etc.”.

Assim, é pertinente que, antes de propor um processo formativo de professores, valorizar o contexto político-social, já que o desenvolvimento dos sujeitos que farão parte deste processo formativo é sempre produzido especificamente em um contexto social e histórico que é próprio. (IMBERNÓN, 2010).

Isso implica analisar o conceito de profissão docente, a situação de trabalho e a carreira docente, a situação atual das instituições educacionais (normativa, política e estrutural, entre outras), a situação atual da educação básica, nas etapas da educação infantil, dos ensinos fundamental e médio, uma análise do corpo docente, atual e da situação da infância e da adolescência nas diversas etapas da escolaridade total da população em alguns países. (IMBERNÓN, 2010, p. 9).

Nesta mesma linha de pensamento, acredita-se que com a formação continuada de professores é possível a satisfatória qualidade nas relações estabelecidas entre o aprender e ensinar. No entanto, há de se considerar que:

Ter sucesso no ensino-aprendizagem mediante a formação continuada é um ideal que não será alcançado por não se considerar nessa formação as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam. (PRADA, 2010, p. 373).

Assim, menciona-se outro aspecto importante que deve ser considerado quando se fala em formação continuada de professores, que está relacionado à visão da formação de professores numa lógica de mercado, desconsiderando que ela deveria ser uma política nacional, de responsabilidade dos estados e de todos os poderes públicos. (FREITAS, 2002).

Como mencionado, a formação continuada dos professores não se encontra na lista das prioridades dos que estão no governo, seja ele o atual ou os anteriores. Não se atribui à formação continuada a devida importância que deveria, considerando que é a única oportunidade para aqueles professores que tiveram uma formação inicial frágil e fragmentada, para pensar na carreira, para refletir sobre os problemas vivenciados no próprio espaço de atuação, para melhorar os índices de qualidade da escola e, mais do que isso, para que se construa uma identidade profissional potente e fortalecida, no sentido de sair dos achismos, para adentrar no aprofundamento dos saberes.

Pensando nisso, ao acreditar que a relação é estabelecida entre a teoria e a prática, ou seja, saberes estudados por especialistas da área e os saberes construídos pelas experiências vivenciadas pelos professores, é possível construir, por meio da formação continuada de professores, uma prática mais consciente e crítica.

Quando entendermos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente, e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. (SAVIANI, 2005, p. 107).

Outro agravante para que as formações continuadas de professores sejam realizadas é a sua inviabilidade, pelo pouco tempo que os professores têm. Muitos deles, para garantir seu sustento, trabalham mais de quarenta e até sessenta horas semanais, além de terem sob sua responsabilidade o planejamento das atividades escolares, a correção de cadernos, provas, trabalhos, a formulação de pareceres para as avaliações, etc.

Desta forma, o que acaba restando para a Educação Básica são somente aqueles profissionais que tiveram uma formação inicial frágil e fragmentada. Salienta-se isso, pois é nitidamente visível que os profissionais que buscam uma formação continuada em nível de pós-graduação, seja uma especialização, mestrado e doutorado, acabam por tentar concursos públicos e inserindo-se no ensino superior.

Ao pensar em tudo isso, há de se considerar que formar adequadamente o professor e apenas “jogá-lo” no espaço escolar, assim como ele está, não seria a resolução de todos os problemas educacionais. São necessárias novas posturas diante do cenário educacional e a implementação de programas e políticas de valorização profissional, para então construir uma escola que ofereça um ensino com mais qualidade e que os professores sintam-se responsáveis por este processo.

De acordo com Gatti, (2011, p. 196):

A melhoria da formação continuada é um fator importante no desenvolvimento profissional docente, mas não é o único. Fatores como salário, carreira, estruturas de poder e de decisão, assim como clima de trabalho na escola são igualmente importantes. Não se pode aceitar a explicação simplista de que basta melhorar a formação docente para que se consiga melhorar a qualidade da educação.

Aponta-se, com isso, que os programas e as políticas de valorização profissional e de formação continuada de professores mostram-se importantes meios para o aprimoramento da

qualidade no cenário educacional do país. Muitos foram os programas e políticas de formação docente implementadas no Brasil, no entanto, ainda observam-se aspectos no cenário educacional que apresentam grandes defasagens.

O que ainda precisa ser alterado para que o ensino e a aprendizagem realmente aconteçam de forma satisfatória? Observar o que está por traz da educação brasileira é um passo importante de um longo caminho a ser percorrido na busca por uma educação com qualidade.

Dito isso, deve ser mencionado aqui que há um grande e grave problema situado nas escolas brasileiras que acaba por interferir na garantia do direito à educação com qualidade, é a existência de um dualismo. Segundo Libâneo (2012, p. 16),

[...] num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças.

Nesse contexto, “[...] escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora, transforma-se em uma caricatura de inclusão social.” (LIBÂNEO, 2012, p. 23). Em outras palavras, a aprendizagem, em muitas situações, é apenas uma necessidade natural, com uma visão instrumental, sem caráter cognitivo, como uma competência mínima para a sobrevivência social.

Dito isso, há de se considerar que essas desigualdades na escolaridade e nas condições de escolarização estão presentes na sociedade atual. Assim, temos

- a) de educação para todos, *para* educação dos mais pobres;
- b) de necessidades *básicas*, *para* necessidades *mínimas*;
- c) da atenção à *aprendizagem*, *para* a melhoria e a avaliação dos resultados do *rendimento* escolar;
- d) da melhoria das condições de *aprendizagem*, *para* a melhoria das condições internas da *instituição escolar* (organização escolar). (LIBÂNEO, 2012, p. 18, grifos do autor).

Pensando nisso, julga-se que Estado brasileiro apresenta um discurso que, muitas vezes na prática, não se concretiza, e o que acaba se materializando é a reprodução da manipulação e a propagação de práticas impositivas até então exercidas. Deixar de lado a lógica capitalista e pensar a educação como um direito de todos, além de pensar nas possibilidades que os professores encontram para realizar o seu trabalho de forma eficiente é

um meio para que a educação, bem como seus profissionais, sejam considerados parte imprescindível para alavancar os índices educacionais brasileiros.

Desta maneira, ao pensar em educação, faz-se necessária clareza quando se refere a uma educação para o capital ou a uma educação que vai para além dele. Está muito claro que a sociedade capitalista deseja que seja internalizada e naturalizada a ideia do capital para que se deixe de lutar, acreditar, participar, pensar e que, sem esta constante reflexão, não haverá processo de transformação.

Ao falar em educação, precisamos ter a clareza de que ainda a escola prepara para o mercado. A escola foi pensada desde seu início para ser excludente e enquanto ela estiver baseada no capital estaremos sendo formados e formando para a exclusão, para o racismo, para a separação, para a alienação.

É, nesse sentido, que há a necessidade de discutir e refletir sobre os programas e políticas públicas de formação e valorização dos professores, visto que a sociedade atual ainda apresenta características que tendem a excluir e diferenciar. Para tentar minimizar essas condições que excluem e diferenciam, existe a necessidade de uma nova visão, para além da existente sobre a formação na docência.

Dito isso, julga-se também necessário repensar a docência, haja vista ser um tema ainda em debate e estudo que mais requer capacitação e aperfeiçoamento permanente. O desenvolvimento profissional do docente e as reformulações de concepções e paradigmas requerem reflexões sobre a prática de sala de aula, trajetória de formação teórica e busca de estratégias próprias que permitam o profissional buscar novos conhecimentos e formar sua identidade.

A formação, para Libâneo (2015, p. 187), “[...] é condição para aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas [...]” Assim, se forem propiciados mais momentos formativos e, por meio deles, darmos condições para que a comunidade escolar desenvolva a cultura de maior participação no espaço escolar, haverá mais possibilidades para chegarmos a uma educação crítica, consciente e com qualidade.

A formação na docência é uma importante estratégia para refletir, analisar e buscar a sanar as dificuldades encontradas no dia a dia enquanto profissionais da educação. Ela é um caminho possível para deslindar um ensino e uma aprendizagem escolar que seja consolidada de maneira a contribuir com a sociedade.

Pensando nisso, considera-se que a construção do processo de alfabetização também é um elemento muito questionado dentro do âmbito da implementação de programas e políticas

públicas, com o intuito de averiguar onde ocorrem as falhas, pois se evidencia, de acordo com o número de analfabetos no contexto brasileiro, que o processo de alfabetização e letramento não está sendo consolidado com êxito, dentro da faixa etária esperada.

Assim, para melhor esclarecimento sobre a implementação de programas e políticas voltadas à alfabetização, no próximo capítulo, será apresentado brevemente alguns dados que mostram o analfabetismo no contexto brasileiro. Além disso, será explicitado o panorama geral do programa do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como um veemente programa nacional de formação de professores. Para finalizar o capítulo, será discorrido como se deu o processo formativo do programa na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, nos anos de 2017-2018.

3 ANALFABETISMO BRASILEIRO E PROGRAMAS VOLTADOS À ALFABETIZAÇÃO

Este capítulo dedica-se a trazer para a reflexão questões relacionadas a fatos históricos, políticos e sociais que auxiliam na abordagem da contextualização do analfabetismo no Brasil, objetivando adquirir maior compreensão quando se fala da necessidade de implementação, avaliação e continuidade nos programas e políticas públicas voltados à alfabetização e à oferta de formação docente com qualidade.

Iniciando as reflexões, é oportuno recordar que a educação, bem como o histórico do analfabetismo no âmbito brasileiro, é consequência de muitas mudanças de ordem social, política e econômica. Além disso, é pertinente trazer à tona que o descaso dos governos para com a educação, como também com questões relacionadas à desigualdade social, são fatores para que estes índices sejam alavancados cada vez mais.

Evidenciou-se, a partir das leituras sobre esse tema, que foram presenciados tímidos avanços quando se trata de alfabetizar crianças, jovens e adultos no contexto do Brasil. Quando se fala em analfabetismo, deve-se considerar que ele também é resultado de uma série de descontinuidades que os programas e as políticas de alfabetização sofreram no decorrer dos anos.

Observando os dados que mostram o analfabetismo no Brasil, bem como com a consolidação do processo de alfabetização dos sujeitos e a finalidade de ofertar condições de estudo aos jovens e adultos não alfabetizados que foram afastados da escola, é que a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de ensino, foi sendo construída.

A EJA foi sendo implementada no sentido de conquista de direitos de determinados grupos sociais que até então estavam sendo negligenciados e deixados de ser cumpridos, não apenas na garantia do direito de ler e escrever a estes cidadãos, mas também no sentido de valorizá-los e respeitá-los como seres humanos dotados de capacidades, cultura e valor social.

Infelizmente ainda está presente na sociedade uma visão distorcida e, muitas vezes, precipitada de quem são os sujeitos que fazem parte da EJA, do porquê escolheram esta modalidade e do trabalho metodológico do docente diante desta modalidade de ensino. Estes aspectos acarretam um trabalho, muitas vezes, ineficaz e que não cumpre com a sua real função.

Assim sendo, segundo Paiva (2019, p. 3):

Da visão mais corrente de que a educação de jovens e adultos se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprender ler e escrever; passando pelo resgate da dívida social; até chegar à concepção de direito à educação para todos e do aprender para toda a vida, as enunciações variam, deixando no imaginário social, a sua marca mais forte, ligada à volta à escola, para fazer, no tempo presente, o que não foi feito no tempo da infância.

A sociedade brasileira encontra-se muito longe de construir um ensino que assegure de fato a aprendizagem dos analfabetos com qualidade; mais do que isso, está longe também de considerá-los como sujeitos construtores do seu próprio processo educativo. A partir deste argumento, faz-se necessário trazer brevemente o resgate histórico de como se deram as modificações na educação de analfabetos e como eles foram sendo percebidos ao longo dos anos, para assim entender que EJA vem sendo discutida e aprimorada a passos lentos, devido a sua herança histórica.

Pode-se notar a educação para analfabetos, no cenário brasileiro, desde o Período Colonial, em que os jesuítas objetivavam catequizar e alfabetizar tanto as crianças quanto os adultos indígenas, no sentido de propagar os caminhos da fé. De acordo com Saviani (2008, p. 38):

Obviamente que, havendo população no território descoberto pelos portugueses, que viviam conforme uma determinada forma de organização social, a educação também se fazia presente nessas sociedades (SAVIANI, 2008, p. 35-36). [...] não havia instituições específicas organizadas tendo em vista atingir os fins da educação. Por isso a educação era espontânea. E cada integrante da tribo assimilava tudo o que era possível assimilar, o que configurava uma educação integral.

Para Saviani (2008), o modelo de educação pregada nesta época pode ser chamada de pedagógico-catequética, visto que ela tinha como objetivo central inculcar as particularidades dos portugueses, além de pregar a fé católica por meio das leituras sagradas, praticadas na catequese. Observa-se que não foi estado de preocupação os processos de alfabetização pelo fato de a maior parte da sociedade ser analfabeta, constituída por colonos que ocupavam a zona rural.

No Período Imperial (1822- 1889), com a expulsão dos jesuítas e a chegada da família real, a responsabilidade pela educação ficou restrita ao Império, a partir deste momento histórico ela não foi considerada direito de todos e isso fez com que ocorresse a seleção dos que podiam ter direito a ela, pode-se dizer com isso que a educação era exclusivamente direito das classes dominantes.

De acordo com Mortatti (2010), muitas discussões trazidas até o final do século XX afirmavam que o desenvolvimento do processo de alfabetização deveria estar reduzido a aspectos neutros e técnicos, justamente pelo fato de serem considerados conhecimentos adquiridos por meios científicos, que tinham comprovação e, por isso, não podiam ser questionados.

Desponta com este momento político e social, presente no Período Imperial, uma nova modalidade de educação, o ensino baseado em aulas régias nas quais a responsabilidade pela prática deixa de ser da igreja e passa a ser do estado. Para Braga; Mazzeu (2017, p.30):

Foram 13 anos sem escolas, apenas com a inserção de aulas avulsas ministradas por professores em sua maioria arranjados; aulas estas rejeitadas pela população, já que não seguiam o modelo até então existente (religioso) e caracterizavam-se pela fragmentação dos conteúdos e disciplinas. A grande maioria dos habitantes permaneceu à margem de qualquer instrução formal e de acesso à leitura e à escrita.

Em 1822, com a Independência do Brasil, foi construída a primeira Constituição Brasileira, outorgada em 1824, indicando para a exigência da universalização da instrução primária gratuita a todos os cidadãos. No entanto, esta exigência não foi cumprida, pois se situava uma grave crise econômica no país, fazendo com que a educação não fosse prioridade. (BRAGA; MAZZEU, 2017). Assim, a educação não sendo considerada prioridade, não eram deslocados recursos para que ela se efetivasse, ofertando um ensino precário.

Com as mudanças econômicas sucedidas no país, foi possível observar algumas alterações na área educacional, porém, ainda prevalecia a exclusão das pessoas que poderiam ter a possibilidade para aprender. Esta exclusão social só fortaleceu ainda mais a ideia de que estudar era apenas para alguns e, assim, como consequência disso, grande parte da população manteve-se analfabeta.

Em 6 de setembro de 1878, pelo Decreto nº 7.031-A, foram instituídos cursos noturnos de alfabetização para adultos nas escolas públicas, de instrução primária, que estavam destinados aos homens analfabetos com idade superior a quatorze anos.

Nos artigos estavam previstas regras disciplinares rígidas com um sistema de punições e recompensas, aulas diárias com duração de apenas duas ou três horas (a duração estava diretamente relacionada com a estação do ano: duas horas no verão e três horas no inverno). Ao final do curso o aluno era submetido a uma prova escrita (apenas 30 minutos de duração) com o conteúdo lecionado durante o decorrer de todo o ano, uma prova oral pública e banca examinadora que aprovaria ou reprovaria o aluno através de votos [...]. (BRAGA; MAZZEU, 2017, p. 33).

Tais foram os marcos históricos que contextualizam o analfabetismo no Brasil, no Período Colonial. Observaram-se alguns avanços no que se refere à alfabetização das pessoas. Para Aranha (2006), a alfabetização neste período estava direcionada às crianças, no entanto os jovens, adultos e os indígenas também foram aos poucos incorporados no processo de inserção educacional.

No Período Republicano, não se obteve muitos avanços no sistema educacional para analfabetos, muito pelo contrário, estes sujeitos eram vistos como incapazes, incompetentes, desqualificados, ignorantes. Neste período, houve escassa preocupação quanto à escolarização da sociedade, pois como a maior parte dela não era alfabetizada, a tendência era excluí-las, e deixá-las sem direito ao voto. Para Braga e Mazzeu (2017, p.33), “deixar de lado nas eleições a massa analfabeta, significou abafar reivindicações por direitos do povo economicamente excluído, das camadas populares, possibilitando eleger tão somente representantes dos interesses dominantes.”.

Somente algumas décadas antes da Proclamação da República Brasileira, os primeiros ensaios para ensinar e aprender a leitura e a escrita despertaram uma maior atenção de administradores públicos e intelectuais da Corte e de algumas províncias brasileiras, especialmente São Paulo. (MORTATTI, 2010).

Posterior à Proclamação da República, em 1889, as habilidades de ler e escrever começaram a ser escolarizadas e passaram a ter cunho público. Para Mortatti (2010, p. 330), essas práticas eram “[...] submetidas à organização metódica, sistemática e intencional, porque consideradas estratégicas para a formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país, de acordo com os ideais do regime republicano”.

Novas transformações econômicas ocorreram na década de 1910, com isso, o ensino popular com caráter de escola única, universal e gratuita, começou a ser defendido. Mobilizações sociais iniciaram seus movimentos lutando contra o analfabetismo da população. Em decorrência destas lutas sociais, em 1915, foi implementada a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo que, de acordo com Braga e Mazzeu (2017, p. 36): “[...] lutou pela obrigatoriedade do ensino primário e pelo objetivo de alcançar um país sem analfabetos em 7 anos, ou seja, lançou a meta de chegar ao centenário da Independência livre do analfabetismo [...]”.

No entanto, considera Strelhow (2010, p. 52), que, somente na década de 1930, inicia um processo maior de visualização da educação de analfabetos no cenário brasileiro. Em 1934, quando implementado o Plano Nacional da Educação ficou estabelecido como dever do Estado o ensino primário integral obrigatório e gratuito para os adultos.

Com a chamada Revolução de 1930, quando elaborada a Constituição de 1934, houve o marco para o início da elaboração do Plano Nacional da Educação (PNE), bem como a implementação de primeiros concursos públicos para professores. Na Constituição de 1934 (Art. 139), ficou estabelecido que: “Toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares, e onde trabalharem mais de cinquenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analfabetos, será obrigada a lhes proporcionar ensino primário gratuito”. (BRASIL, 1934).

A partir daí, mais especificamente nas décadas de 40 e 50, a educação de analfabetos teve maior enfoque nas discussões dentro da área educacional, sendo elencada como uma prioridade necessária. A EJA, sendo centro de discussões, levou à implementação de novos programas e políticas para a alfabetização das pessoas.

Em 1938, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) foi regulamentado, no qual, por meio de seus estudos, revelaram-se as primeiras pesquisas e publicações dentro da área da EJA. A partir deste Instituto, também foi fundado, em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário, que teve como proposta central a criação e a ampliação de programas e políticas que incluísse o Ensino Supletivo para jovens e adultos.

Em 1946, emerge a Lei Orgânica do Ensino Primário, em que estava contemplado o supletivo. Em 1947, é criado o Serviço Educação de Adultos (SEA), que pretendia, segundo Strelhow (2010, p. 53), “reorientar e coordenar, no geral, os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos”. Este movimento foi chamado de Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos, que objetivou erradicar o analfabetismo, trazendo como enfoque estudos dentro da área para que o ensino fosse realizado com maior qualidade.

Em 1956, por meio do Decreto nº 38.955, de 27 de março, foi instituída a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que almejou atender às populações que trabalhavam no campo, voltada para a região do Nordeste. Ela foi destinada,

[...] a levar aos indivíduos e às comunidades os conhecimentos teóricos e técnicos indispensáveis a um nível de vida compatível com a dignidade humana e com os ideais democráticos, conduzindo as crianças, os adolescentes e os adultos a compreenderem os problemas peculiares ao meio em que vivem, a formarem uma idéia exata de seus deveres e direitos individuais e cívicos e a participarem, eficazmente do progresso econômico e social da comunidade a que pertencem (BRASIL, Decreto nº 38.955, de 27 de março de 1956).

Em 1958, foi elaborada a Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), objetivando criar projetos-polo, observando as culturas específicas de cada município as quais pudessem servir de modelos a projetos de âmbito nacional.

Neste mesmo ano, foi desenvolvido o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, nele foram discutidos os caminhos para os métodos pedagógicos que os professores utilizavam com os estudantes da EJA. Neste momento também, com o auxílio de Paulo Freire, os sujeitos analfabetos passaram a serem vistos e considerados de uma maneira diferenciada, não mais como incapazes, ignorantes, incompetentes, cabeça dura, sem jeito para as letras, etc.

Sendo assim, os conceitos e a Pedagogia de Paulo Freire começam a ganhar força e voz entre os educadores, que compreendiam os preconceitos em relação às pessoas analfabetas. “Paulo Freire produziu um novo arcabouço conceitual e uma nova postura epistemológica para os processos de alfabetização e educação popular.” (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1290).

Em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 4.024 de 20 de dezembro, foi definida claramente a organização e a regulamentação dos caminhos de funcionamento da educação brasileira. No entanto, deve-se considerar que toda essa organização e regulamentação teve o embasamento da Constituição de 1934.

Em 1963, a Campanha Nacional de Educação de Adultos foi extinta e delegou-se a Paulo Freire que instituiu um programa nacional de alfabetização. Tomando a responsabilidade pelos analfabetos brasileiros, a partir da Pedagogia de Paulo Freire, foram possíveis muitos avanços que propunham uma nova postura dos professores diante dos processos pedagógicos envolvidos na Educação de Jovens e Adultos.

A consideração dos conhecimentos prévios e das experiências de vida torna-se base para o trabalho na EJA. Os professores mostraram-se mais atentos e levaram em consideração o modo como exemplificavam e conduziam as atividades, buscando maior aproximação com a realidade dos estudantes. Considerou-se, assim, segundo Oliveira (1999, p. 60), que o jovem ou adulto,

[...] traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação a inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização que estava baseado nas propostas de Paulo Freire. No entanto, com o Golpe Militar de 1964, todo o caminho que havia sido construído com a finalidade de transformar a sociedade foi interrompido. Neste momento, a educação voltou a ser tratada como “modo de homogeneização e controle das pessoas”. (STRELHOW, 2010, p. 54).

O Plano Nacional de Alfabetização foi substituído, em 1967, pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) após muitas mobilizações sociais. Com este movimento, a alfabetização de educação de jovens e adultos esteve restrita à aprendizagem da leitura e da escrita, sem que se desse qualquer importância ao sujeito como produtor de cultura diversa.

Para Almeida e Corso (2019, p. 1291), o MOBRAL “[...] houveram (sic) muitas críticas ao programa, entre elas, a manipulação de resultados, seja em relação à alfabetização, seja em relação ao impacto de outras formas de ação do movimento, além da crítica sobre o seu próprio sentido e objetivo.”.

Considerando o modelo de ensino e aprendizagem pregada pelo MOBRAL, bem como a redemocratização do país, este movimento não teve longa duração, logo sendo extinto. Sua substituição ocorreu pelo Decreto nº 91.980, de 25 de Novembro de 1985, que instituiu a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar a qual redefiniu os objetivos do MOBRAL e teve como proposta:

- I - Promover a alocação dos recursos necessários à execução dos programas de alfabetização e educação básica;
- II - Formular projetos específicos e estabelecer normas operacionais, com vistas a orientar a execução dos referidos programas;
- III - Incentivar a geração, o aprimoramento e a difusão de metodologias de ensino, mediante combinação de recursos didáticos e tecnologias educacionais;
- IV - Estimular a valorização e capacitação dos professores responsáveis pelas atividades de ensino inerentes aos programas (BRASIL, Decreto nº 91.980, de 25 de Novembro de 1985).

Segundo Mortatti (2010), com o fim do regime ditatorial, nos anos de 1970, no Brasil, foi característico o empenho na busca por maior “liberdade política e social”. Dessa forma, “a luta pela democratização da educação centrou-se na defesa do direito à escolarização para todos, da universalização do ensino e da maior participação da comunidade na gestão da escola.” (MORTATTI, 2010, p. 331).

Nesse mesmo ano, foi promulgada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Em seu Art. 1º, fica estabelecido que:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971).

Nesse contexto, pode-se perceber que até 1970 poucas foram as contribuições de programas e políticas públicas ao acesso e à qualidade educacional, tampouco aos processos de alfabetização. Já, entre os anos de 1970 e 1980, inicia-se um novo processo que questionava o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita o qual teve como objetivo de,

[...] questionar, sistemática e oficialmente, o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita, já que nessa etapa de escolarização se concentra(va) a maioria da população brasileira pobre, que fracassa(va) na escola pública e em relação à qual se deveriam focalizar ações públicas. (MORTATTI, 2010, p. 331).

Surge, portanto, a chamada “desmetodização da alfabetização”, em decorrência dos estudos de Emilia Ferreiro na Universidade de Genebra e com a orientação de Jean Piaget. Os autores questionavam os métodos de ensino e aprendizagem até então utilizados e constituíam um novo marco teórico que surgia a partir de estudos sobre como a criança aprende a ler e escrever. (MORTATTI, 2010).

Segundo Mortatti (2010, p. 332, grifo do autor), surgem, inclusive, outras propostas, como a

[...] dos pesquisadores brasileiros João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Smolka, fundamentadas no interacionismo linguístico e na *psicologia soviética*, e com as propostas dos pesquisadores brasileiros Mary Kato, Leda Tfouni, Ângela Kleiman e Magda Soares, fundamentadas no conceito de *letramento*.

Posteriormente, é trazida à tona a diferenciação entre os conceitos de alfabetização e letramento. A alfabetização, segundo Tfouni (1995, p. 9),

[...] refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

Já o letramento começou a ser utilizado academicamente como uma tentativa de afirmar que ler e escrever não seria apenas codificar e decodificar os códigos, mas sim fazer uso nas suas vivências. Para Kleiman (2005, p. 19), o letramento seria, então, “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia,

em contextos específicos, para objetivos específicos”. Para Soares (2001, p. 15), o letramento é “o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita: e também o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.”.

No entanto, num cenário em que se faz presente características de continuidades e descontinuidades de programas e políticas públicas, na década de 90, a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar), movimento pela alfabetização brasileira, também deixa de existir, o que ocasionou a ausência de programas e políticas públicas para a alfabetização de jovens e adultos.

Com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, é possível verificar a preocupação quanto ao acesso à educação, independentemente de idade. De acordo com a LDB, é instituída a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino que reafirma o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico e, ao dever público, sua oferta gratuita, estabelecendo responsabilidades aos entes federados através da identificação e da mobilização da demanda, com garantia ao acesso e à permanência. (BRASIL, 1996).

Em 1988, com a CF, aconteceram muitas evoluções no campo educacional como um todo. Em seguida, com a LDB 9394/96, alcançaram-se outras conquistas quanto à garantia de Escola Pública gratuita. Essa foi uma década de organizações, formulações, reformulações e iniciativas para que a educação fosse uma garantia de todos os cidadãos brasileiros.

Apresentou-se o PNE como uma lei para definir objetivos, prioridades, ações e metas com o objetivo de melhorar a qualidade educacional no Brasil. Resumidamente são objetivos do PNE:

A elevação global do nível de escolaridade da população;
 A melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
 A redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001).

Em 1997, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também tiveram a pretensão de organizar o ensino brasileiro, norteados e ofertando sugestões para o desenvolvimento dos currículos escolares de uma forma flexível. Com esse documento, os professores tiveram a possibilidade de:

- Rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar;
- Refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência com os objetivos propostos;
- Preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula;
- Discutir com a equipe de trabalho as razões que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares;
- Identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem;
- Subsidiar as discussões de temas educacionais com os pais e responsáveis. (BRASIL, 1997).

Por meio da resolução CNE/CEB Nº1, de 5 de julho de 2000, fica estabelecido também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Na década de 90, surge o Movimento pela Alfabetização (MOVA), que objetivava alfabetizar partindo do contexto dos sujeitos, este processo fez com que as pessoas que estavam no processo de alfabetização fossem sujeitos participantes do seu próprio processo de aprender.

Em 1988, tem-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), que tinha como intuito atender aqueles sujeitos que se situavam nas áreas de assentamento. Em 1996, foi instituído o Programa Alfabetização Solidária (PAS), este programa reforçava a ideia de que todos os interessados poderiam ensinar, além disso, foi um programa aligeirado sem formação para os professores. Em 2003, de acordo com Vieira (2004), foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), e junto desse inclui-se o Projeto Escola de Fábrica (voltado para cursos de formação profissional), o PROJOVEM (com enfoque central na qualificação para o trabalho unindo a implementação de ações comunitárias) e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA). Nesse mesmo ano, foi instituído o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), pela Resolução n.º 18, de 10 de julho, relacionado com a alfabetização de jovens e adultos, sendo implementado no sentido de estimular a continuidade dos estudos deste público alvo.

Em 2007, pelo Decreto n.º 6.093, de 24 de abril, foram reorganizadas as diretrizes e ações do Programa Brasil Alfabetizado, visando à universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais. Segundo Brasil (2007, Art. 3º, § 1º):

A atuação da União dar-se-á prioritariamente na forma de apoio aos Estados, Distrito federal e Municípios, que venham a aderir ao Programa, em regime de colaboração, observando-se as seguintes diretrizes:

I - a base territorial para a execução das ações do Programa é o Município;

II - os alfabetizadores deverão ser majoritariamente professores da rede pública da Educação Básica;

- III - a formação dos alfabetizadores, o monitoramento da execução e a avaliação do Programa, bem como a assistência técnica para a elaboração do Plano Plurianual de Alfabetização referido no art. 4º, poderão ser realizados pelo sistema público de Educação Básica ou por entidades públicas ou privadas sem fins lucrativos, incluídas instituições de educação superior, nos termos deste Decreto;
- IV - as ações a serem implementadas terão por base o Plano Plurianual de Alfabetização;
- V - os Planos Plurianuais dos Estados que aderirem ao Programa deverão, prioritariamente, estar vinculados aos dos Municípios em que atuarão.

Em 2012, foi instituído, pela Portaria n.º 867, de 4 de julho, o PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O PNAIC teve como eixo central a oferta de formação continuada, assim como o apoio às professoras alfabetizadoras de escolas públicas estaduais e municipais. De acordo com o Art. 5, foram objetivos do programa:

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

Em 2018, pela Portaria n.º 142, de 22 de fevereiro, é instituído o Programa Mais Alfabetização, que, segundo Brasil (2018), teve o objetivo de fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental. Esse programa surgiu como uma estratégia do MEC, que, ao observar as avaliações aplicadas em larga escala, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), do Sistema de Avaliação da Educação (SAEB), revelou dados pouco satisfatórios na aquisição da leitura, escrita e matemática, nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Segundo Brasil (2018, Art. 3º), são diretrizes do Programa Mais Alfabetização:

- I - Fortalecer o processo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio do atendimento às turmas de 1º ano e de 2º ano;
- II - Promover a integração dos processos de alfabetização das unidades escolares com a política educacional da rede de ensino;
- III - Integrar as atividades ao Projeto Político Pedagógico - PPP da rede e das unidades escolares;
- IV - Viabilizar atendimento diferenciado às unidades escolares vulneráveis;
- V - Estipular metas do Programa entre o Ministério da Educação - MEC, os entes federados e as unidades escolares participantes no que se refere à alfabetização das crianças do 1º ano e do 2º ano do ensino fundamental, considerando o disposto na BNCC;

VI - Assegurar o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa; VII - promover o acompanhamento sistemático, pelas redes de ensino e gestão escolar, da progressão da aprendizagem dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental; VIII - Estimular a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios; IX - Fortalecer a gestão pedagógica e administrativa das redes estaduais, distrital e municipais de educação e de suas unidades escolares jurisdicionadas; e X - Avaliar o impacto do Programa na aprendizagem dos estudantes, com o objetivo de gerar evidências para seu aperfeiçoamento.

Para isso, foi ofertado o auxílio de um assistente de alfabetização, objetivando auxiliar o professor alfabetizador nos processos de ensino, bem como nos processos de aprender dos estudantes matriculados nas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

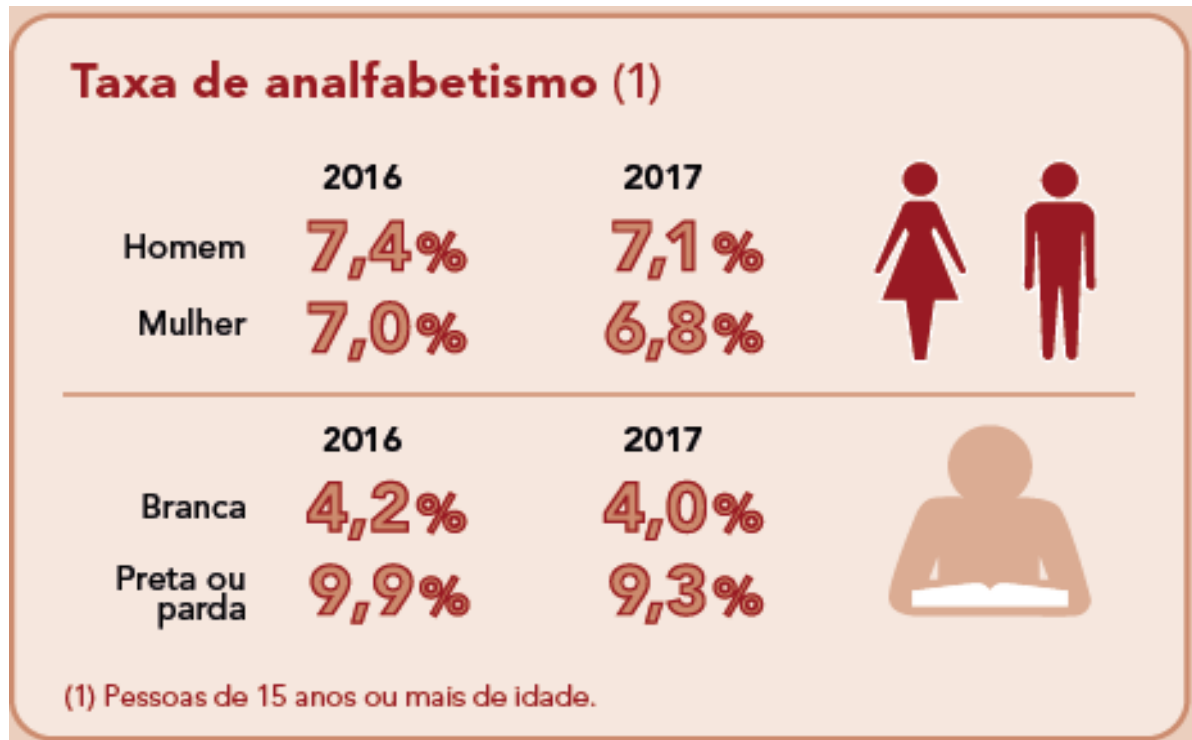
No entanto, por mais que se estabelecessem garantias com a CF, LDB, PNE e PCNs, muitas são as críticas e as discussões sobre quais as razões dos altos índices de analfabetos no contexto brasileiro e sobre o fracasso dos métodos de alfabetizar, ensinar e aprender.

Refletindo sobre todo o processo histórico citado, volta-se a mencionar as discontinuidades que os programas e políticas de alfabetização de jovens e adultos, bem como as de formação de professores, no âmbito brasileiro, tiveram. Questionam-se os reais motivos para que elas sejam extintas de acordo com as entradas e saídas dos governos.

Segundo dados do portal do Ministério da Educação (MEC), o analfabetismo no Brasil tem diminuído nos últimos anos, porém, ainda há mais de 13 milhões de analfabetos, com 15 anos de idade ou mais. Esses dados não seriam o resultado da herança histórica marcada pelas continuidades e discontinuidades de projetos, movimentos, programas e políticas de alfabetização presenciadas no cenário brasileiro.

Após ter visto o processo histórico de programas, movimentos e políticas específicas que tratam do analfabetismo Brasil, cabe aqui trazer as taxas de analfabetismo atuais. Apresento a taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais de idade, podendo-se constatar que, no ano de 2016, a taxa esteve em 7,4% para homens e 7,0% para mulheres; já em 2017, a taxa teve uma decaída e esteve em 7,1% para homens e 6,8% para mulheres.

Figura 1 - Taxa de analfabetismo - 2016 e 2017

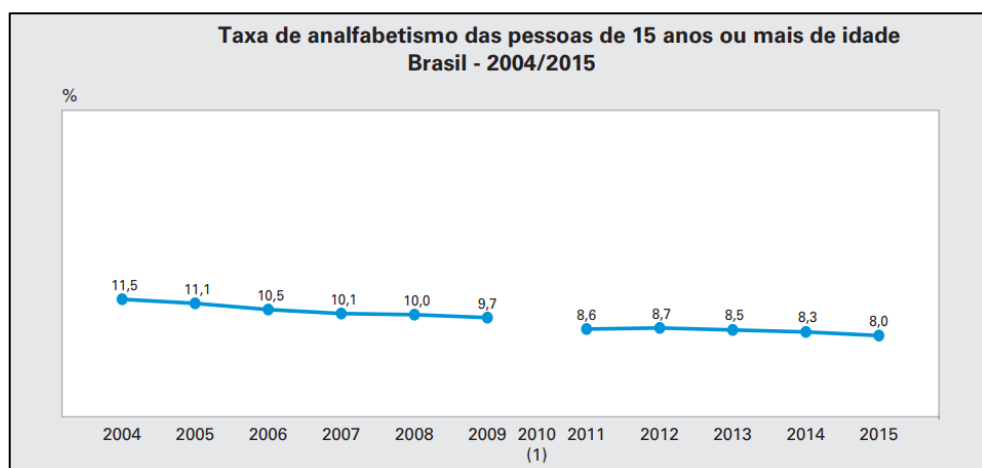


Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro. IBGE, 2016-2017.

Isso significa que os dados vêm baixando, pois é necessário considerar que, em 2013, tínhamos 8,5% do total de brasileiros analfabetos; em 2014, esse indicador havia sido de 8,3% e, em 2015, foi estimado em 8,0%.

O gráfico abaixo mostra como as taxas de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade decaem desde o ano de 2004. Observa-se que, em 2004, a porcentagem era de 11,4 e, em 2015, chega a 8,0.

Figura 2 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade - 2004/2015



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004 - 2015.

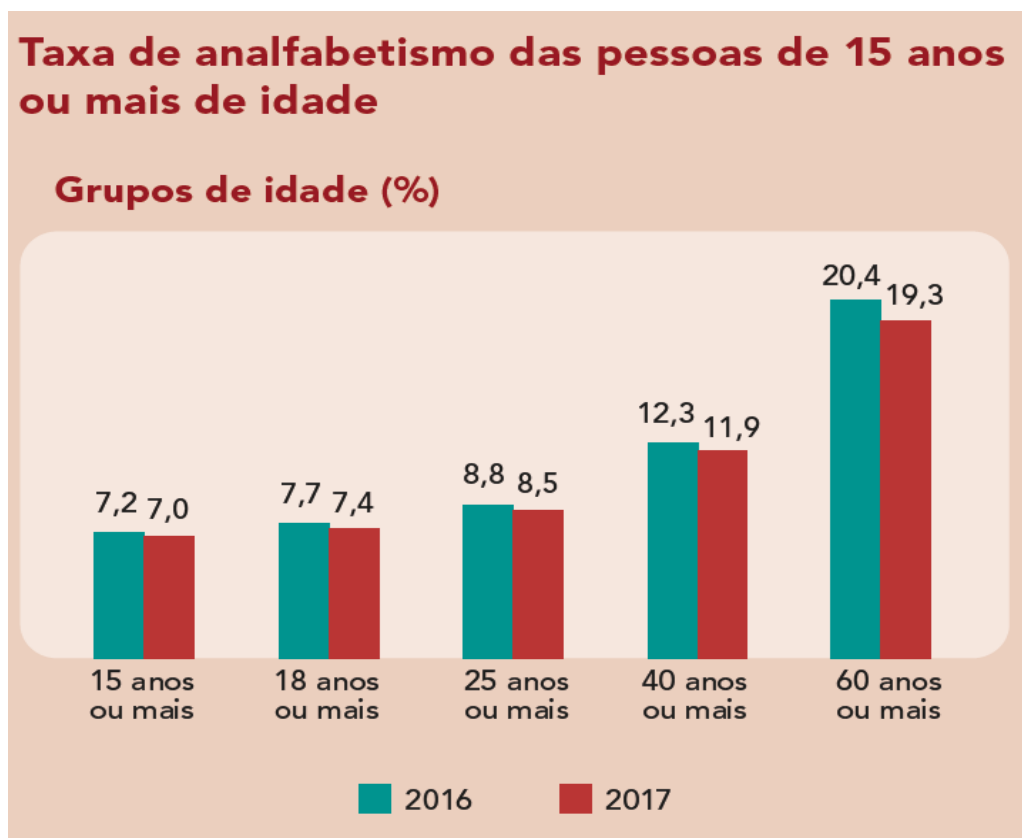
No entanto, precisa-se ter clareza que ainda não foi atingido o estipulado no Plano Nacional de Educação (PNE) no ano de 2015 (6,5%). Conforme a meta 9 do PNE (2015), o objetivo era de:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2015a).

Como no ano de 2017 a taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais de idade foi estimada em 7,0%, considera-se que ainda há em torno de 11,5 milhões de analfabetos no país – o que significa que a erradicação do analfabetismo ainda não é algo alcançável em curto prazo.

Deve-se levar em consideração que quanto mais elevada a idade das pessoas mais altas são as taxas de analfabetismo, demonstrando que as pessoas, no decorrer dos anos, tiveram mais oportunidades de escolarização, conforme indica a imagem a seguir.

Figura 3 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade – 2016 e 2017



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro. IBGE, 2016-2017.

Ao observar as taxas de analfabetismo das regiões brasileiras, o que se verifica é uma grande diferenciação entre os dados comparados em algumas regiões. Um exemplo disso são as regiões Norte e Nordeste as quais apresentam a taxa mais elevada de analfabetos, como se observa na imagem a seguir.

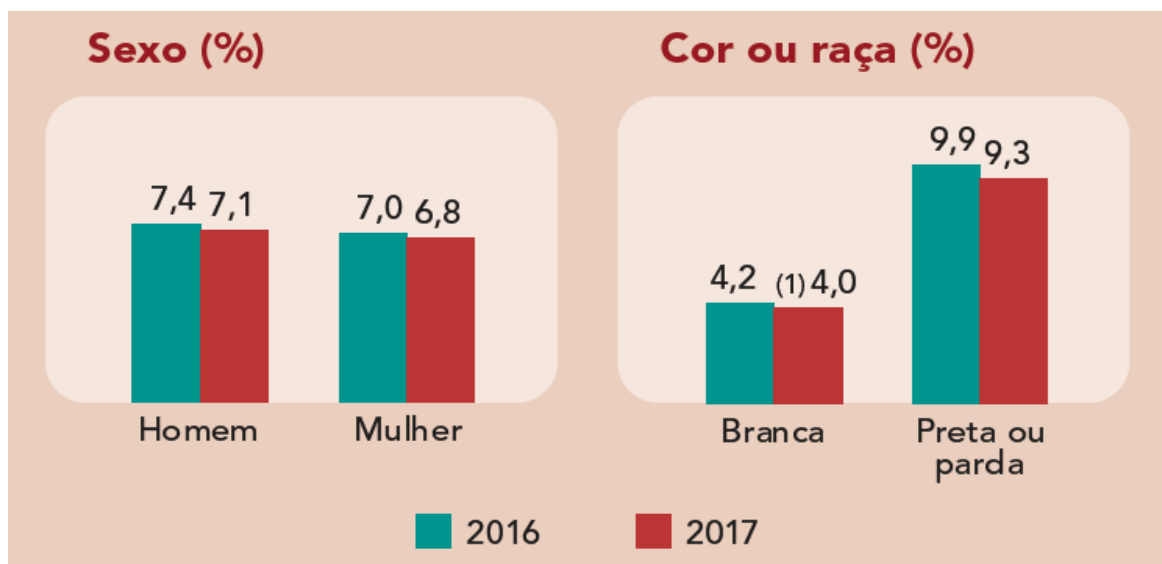
Figura 4 - Variação da taxa de analfabetismo

Taxa de analfabetismo	15 anos ou mais			60 anos ou mais		
	2016	2017	Variação	2016	2017	Variação
Brasil	7,2	7,0	↓	20,4	19,3	↓
Norte	8,5	8,0	↓	30,0	27,4	↓
Nordeste	14,8	14,5	→↓	39,8	38,6	↓
Sudeste	3,8	3,5	↓	11,7	10,6	↓
Sul	3,6	3,5	→↓	11,3	10,9	→↓
Centro-Oeste	5,7	5,2	↓	21,1	18,9	↓

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro. IBGE, 2016-2017.

Em relação ao sexo, à cor e à raça, há também diferenciação. As taxas mostram-se menores quanto ao sexo feminino e maior quando nos referimos à cor ou raça preta ou parda. Desse modo, compreende-se que ainda há uma grande barreira de desigualdades sociais a qual precisa ser sanada. Observa-se:

Figura 5 - Taxas de analfabetismo quanto a sexo, cor ou raça



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro. IBGE, 2016-2017.

É perceptível observar, diante dos índices que mostram o analfabetismo no Brasil, que ainda há em torno de 7% de analfabetos com idade de 15 anos ou mais (IBGE, 2016-2017). Além disso, observou-se que ações governamentais foram sendo implementadas com o intuito de baixar a taxa de analfabetos no Brasil. Essa prática foi posta em ação por meio da implementação de novos programas e políticas públicas de alfabetização, bem como da maior oferta de ensino em instituições públicas, principalmente com a criação de novas universidades e institutos federais com o intuito de proporcionar maior acesso à formação de professores na Educação Básica.

No entanto, nas avaliações realizadas posteriormente à implementação de programas e políticas públicas de alfabetização, bem como à maior oferta de cursos de formação, ainda verificou-se que os dados do analfabetismo brasileiro mostram-se elevados. Acredita-se que há falhas nos processos de implementação, análise e planejamento desses de uma forma geral. Os líderes do governo falham também ao não dar continuidade em programas e políticas públicas efetivadas em governos anteriores e suas repercussões para alavancar as desigualdades sociais e as taxas de analfabetismo.

Verificam-se retrocessos relacionados à alfabetização e ao preparo dos professores que nessa área atuam. A formação na docência é considerada, há muitos anos, uma fragilidade que influencia demasiadamente as taxas de analfabetismo no Brasil. Ela foi expandida na tentativa de melhor formar os professores brasileiros para que se capacitassem e qualificassem, tendo uma atuação com mais qualidade e, assim, refletisse na melhor aprendizagem dos estudantes. No entanto, apenas a sua expansão não é considerada fator decisivo para a melhora dos processos estabelecidos entre aprender e ensinar.

A reestruturação dos currículos dos processos formativos, o embasamento teórico fortalecido, a estreita relação entre teoria e prática, a maior valorização profissional docente, a construção de processos formativos que valorizem o contexto histórico e social dos professores, são alguns dos fatores que precisam ser ponderados para além da expansão da formação docente.

Considera-se ainda que não é apenas a implementação de programas e políticas públicas que auxiliará na redução das taxas de analfabetismo no Brasil. É pertinente ponderar que a sua constante avaliação, bem como a continuidade e o aprimoramento desses processos podem ofertar maiores condições na busca pela alfabetização de jovens e adultos.

O próximo item irá trazer a contextualização específica sobre o programa do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, levando em consideração o tema central desta

pesquisa e compreendendo-o como um programa dentro da área das políticas públicas de formação de professores atuantes nas etapas de alfabetização.

3.1 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Ao observar os índices que mostram os dados levantados sobre o analfabetismo no cenário brasileiro, o debate e muitas reflexões instauraram-se no que se refere à maior necessidade de formação aos professores que trabalham nas séries em que se consolidam os processos de alfabetização.

Nesse sentido, o MEC iniciou um período de implementação de novos programas para que os índices referentes ao analfabetismo brasileiros pudessem ser diminuídos. Em 2003, segundo Brasil (2015), foi instituído o Programa Toda Criança Aprendendo (TCA) o qual apresentou algumas definições importantes:

Implantar a Política Nacional de Valorização e Formação de Professores;
Ampliar o atendimento escolar, incluindo crianças de seis anos no ensino fundamental;
Apoiar a Construção de Sistemas Estaduais de Avaliação da Educação Básica; e
Instituir programas de apoio ao letramento. (BRASIL, 2015b, p. 14).

Em seguida, foi estabelecida a Rede Nacional de Formação Continuada que estabeleceu, por meio do Edital n.º 1/2003 – SEIF /MEC,

[...] que estará recebendo propostas de universidades brasileiras que possuam ou tenham interesse em constituir centros de formação continuada, desenvolvimento de tecnologia e prestação de serviços para as redes públicas de ensino, visando a integração da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (Rede), constituída no âmbito do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica [...]. (BRASIL, 2003).

O Programa Pró-Letramento, como descrito no capítulo anterior, em 2005, foi um programa de formação continuada de professores, atuantes nas primeiras séries do Ensino Fundamental de escolas públicas das redes estaduais e municipais de ensino. Esses professores realizavam a formação a distância e em atuação, para que se pudesse obter melhor desempenho dos estudantes nas áreas de leitura, escrita e matemática.

Nesse contexto, segundo Brasil (2015, p.15):

O MEC considerou o programa bem sucedido e, ao analisar, após a sua implementação, as informações sobre as avaliações dos alunos a partir das

mensurações pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constatou que os novos índices indicavam melhoria nos resultados dos estudantes. Esse fato foi uma referência importante para a implementação do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. (PNAIC).

O PNAIC, definido pelo MEC como um programa integrado, objetiva a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática. (Brasil, 2012). Aqui será abordado também como uma iniciativa federal de qualificação profissional de professoras alfabetizadoras. Foi instituído, ao final do ano de 2012, tendo como propósito atingir a meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE).

Conforme Brasil (2012, p. 10):

O PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido entre Governo Federal, Distrito Federal, Estados, Municípios e sociedade de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

E, para que essa meta fosse atingida, houve áreas que foram contempladas nas formações de professores, no início do ano de 2013, o foco central das formações esteve baseado na Língua Portuguesa. No ano seguinte, as formações estiveram baseadas na área da Matemática e, nos anos seguintes, outros assuntos foram abordados, como a interdisciplinaridade, a educação inclusiva e do campo.

Nesse sentido, segundo Brasil (2015, p.7): “[...] Em 2015, a novidade foi a ampliação para as demais áreas do conhecimento, de forma integrada, abrangendo a educação integral das crianças nesse início do processo de escolarização.”

Esse programa foi implementado como uma responsabilidade social, pretendendo ter como foco central de reflexão a formação de professores da Educação Básica e, em decorrência disso, almejava-se a melhora dos índices de alfabetização. Também teve a pretensão de buscar maior reconhecimento do trabalho dos professores e das escolas, incentivando o apoio pedagógico, com recursos e materiais didáticos diversificados, e buscando uma avaliação escolar mais adequada.

As ações desenvolvidas para sanar as dificuldades no processo de alfabetização que, antes do PNAIC, eram realizadas por esferas menores; com a implementação desse programa, tiveram o envolvimento de esferas maiores, a nível de município, estado e país.

Assim sendo, o MEC amparou o programa do PNAIC por meio de ações, considerou que as formações deveriam estar baseadas no compartilhamento de experiências pedagógicas

e que houvesse o estudo das referências curriculares, bem como dos cadernos de formação. Além disso, foi estabelecido um currículo único para a alfabetização.

Tal demanda foi incorporada pelo PNAIC: a associação de um “currículo único” ou “nacional”, como forma de assegurar a formação básica comum, juntamente com as bases de uma escola democrática, visto que o direito à educação parte da ideia de que há igualdade entre todos os cidadãos perante a lei, sendo responsabilidade do Estado buscá-la por meio de políticas públicas [...]. (BRASIL, 2015b, p.16).

Diante disso, o governo adotou critérios para avaliar o desempenho dos estudantes de acordo com a consolidação dos processos de alfabetização nas escolas. Exemplo disso é a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), realizadas no ambiente escolar para diagnosticar dificuldades, problemas e obstáculos nas turmas de alfabetização e, por meio dessas avaliações, presumir ações governamentais a fim de diminuir os níveis de crianças não alfabetizadas.

A Provinha Brasil, conforme Portaria n.º 10, de 24 de abril de 2007, tem por objetivo avaliar a condição em que a criança encontra-se de acordo com sua alfabetização, apresentar aos professores e gestores os resultados da qualidade da alfabetização obtidos por meio da realização das provas e, por fim, a incumbência de pensar em novas estratégias para a melhora da qualidade de ensino-aprendizagem de acordo com os objetivos e as políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

A ANA, segundo a Portaria n.º 482, em 07 de junho de 2013, tem a pretensão de avaliar a condição que se apresenta a Educação Básica e, a partir dela, contribuir para aprimorar a qualidade do ensino e para a universalização de acesso à escola.

Art. 4º A Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA terá como objetivos principais: I - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas; II - produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global. (BRASIL, 2013).

O PNAIC foi se constituindo no decorrer do processo de consolidação, com grupos de formação, com a comunicação entre as Universidades Federais e Secretarias de Educação e esse foi o foco central do programa, a troca de experiências entre todas as instâncias durante a constituição das formações.

Os cadernos de formação do PNAIC apresentam sugestões metodológicas significativas e diversificadas para as professoras alfabetizadoras, tais como: situações, seqüências, projetos didáticos, entre outras. Essas sugestões estiveram amparadas e ligadas ao

trabalho de pesquisadores da área, portanto, cada professora pode planejar suas aulas observando as experiências dos cadernos e adaptando-as conforme as peculiaridades de cada turma de atuação. Constituiu-se, dessa maneira, um grupo que teve a perspectiva ativa durante o processo formativo.

O PNAIC foi instituído pela Portaria Nº 867, de 04 de julho de 2012. Esta Portaria define as ações do PACTO e suas diretrizes. As ações do programa do PNAIC, segundo Brasil (2012, Art.5º), objetivam:

[...]

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

Para isso, foram organizados eixos de atuação do PNAIC, sendo eles: “I - formação continuada de professores alfabetizadores; II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; III - avaliação e IV - gestão, controle e mobilização social” (BRASIL, 2012, Art 6º).

Segundo Brasil (2012), o primeiro eixo de atuação, realizado parte presencialmente e parte a distância, teve o objetivo central de realizar momentos coletivos de estudo, questionamento e debate sobre a alfabetização, o letramento e a interdisciplinaridade, ainda mais as especificidades de cada área do conhecimento. O segundo objetivou servir de embasamento aos professores para a exploração maior dos conteúdos, além disso, ofertar materiais diversificados para utilização em sala de aula com os estudantes. O terceiro refere-se à avaliação realizada ao final do 3º ano do ensino fundamental, sendo adotada para analisar os níveis de alfabetização depois das formações, objetivando verificar os avanços e a reavaliação das políticas até então implementadas. E, para finalizar, o eixo gestão, controle social e mobilização, visou a articular a comunicação entre todas as instâncias que constituíram o programa, objetivando que o programa fosse executado com qualidade.

O eixo das formações continuadas foi o que teve maior destaque, uma vez que os professores, coordenadores, formadores e todos que tiveram algum envolvimento nesse programa puderam, por meio do estudo dos cadernos e das trocas de experiências com colegas, melhor compreender os processos de alfabetização e aprender metodologias diversificadas para que tal processo se consolidasse com êxito.

Nesse sentido, foi possível, conforme Sarturi (2010, p.4):

Estabelecer a relação dialética entre a teoria e a prática, visando à superação da fragmentação do ensinar-aprender peculiar do ensino tradicional presente, tanto no espaço da escola, quanto na formação dos professores, mediante reflexões teóricas acerca das práticas pedagógicas presentes no currículo escolar.

Para auxiliar nas formações do PNAIC, foram construídos cadernos de formação que tiveram a pretensão de servir como suporte para estudo, reflexão e prática. Foram construídos cadernos diversos para cada versão do PNAIC e, segundo Brasil (2015), os cadernos trouxeram como princípios básicos:

- A perspectiva de um currículo único fundamentado nos direitos de aprendizagem das crianças;
- A aproximação entre os componentes curriculares em que se debateram estratégias para fortalecer metodologias que envolvem todos os integrantes da comunidade escolar;
- A organização do trabalho pedagógico que discutiu sobre a potencialização da alfabetização quando usados recursos didáticos diversificados e quando a tecnologia se faz presente;
- A seleção e a discussão de temáticas em cada área do conhecimento, apesar de ter a interdisciplinaridade como um pressuposto fundamental para a alfabetização;
- E, por fim, a alfabetização na perspectiva do letramento.

A proposta do PNAIC trouxe para o debate a utilização de estratégias que fossem significativas para os estudantes. Isso retoma Freire (1989, p. 21): “[...] aprender a ler, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.”

O PNAIC está embasado legalmente:

- Pela Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012, que institui o programa e define suas diretrizes gerais.
- Pela Portaria n.º 1458, de 14 de dezembro de 2012, que define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC n.º 867, de 4 de julho de 2012.

- Pela Portaria n.º 90 de 6 de fevereiro de 2013, que definiu 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.
- Pela Medida Provisória n.º 586, de 08 de novembro de 2012, depois transformada na Lei n.º 12.801, de 24 de abril de 2013, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do PACTO e altera as Leis n.º 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001.
- Pela Resolução CD/FNDE n.º 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 PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
- E, finalmente, pela Resolução CD/FNDE n.º 12, de 08 de maio de 2013, que altera dispositivos da Resolução CD/FNDE n.º 4, de 27 de fevereiro de 2013, a qual estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

O programa do PNAIC, por meio das formações, conduziu as professoras alfabetizadoras a um processo de reflexão constante nas ações de ensinar e aprender, por isso mostrou-se um veemente programa dentro das políticas públicas na área educacional. No entanto, como políticas brasileiras não têm o costume de serem duradouras mesmo sendo eficazes, com o programa do PNAIC, não poderia ter sido diferente.

O programa do PNAIC serviu de suporte para as professoras alfabetizadoras diante dos desafios da alfabetização, esteve baseada legalmente e trouxe muitas contribuições no cenário educacional. Assim, no próximo item, será apresentada a descrição de como se efetivou a proposta formativa do programa do PNAIC, nos anos de 2017 e 2018, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

3.2 PROGRAMA PNAIC: O CASO DA UFFS, CAMPUS ERECHIM (RS)

No ano de 2017, o PNAIC teve inovações e maior participação das Instituições de Ensino Superior (IES) nos processos formativos desse programa. Nesse sentido, como a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica é fator integrante de

projetos de Universidades Federais no Brasil, não diferente, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) tem, em seu Projeto Pedagógico Institucional (PDI), descrita a necessidade de assegurar a formação dos docentes da região em número suficiente e com qualidade adequada. (PDI-UFFS, 2010).

A UFFS traz como princípio norteador em seu PDI um ponto relacionado aos processos formativos de professores:

[...] 3. Atendimento às diretrizes da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, estabelecidas pelo Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, cujo principal objetivo é coordenar os esforços de todos os entes federados no sentido de assegurar a formação de docentes para a Educação Básica em número suficiente e com qualidade adequada [...]. (PDI-UFFS, 2010).

A UFFS, no ano de 2017 e 2018, assumiu o compromisso com o PNAIC, objetivando assegurar que as professoras alfabetizadoras da região tivessem a oportunidade de realizar a formação mais próxima de seus municípios. Além disso, a UFFS assumiu esse compromisso com o processo formativo dos professores como o intuito de fortalecer as políticas públicas no contexto brasileiro.

Pensando nisso, foi proposição para o PACTO 2017:

O fortalecimento do regime de **colaboração** e do **diálogo** entre União, Estados, Municípios, instituições formadoras e escolas;

A ênfase na **responsabilidade** dos sistemas públicos de Educação Básica em realizar o diagnóstico da alfabetização e letramento dos estudantes de suas redes (inclusive com base nos boletins da ANA 2016, já de conhecimento das escolas), definir metas, acompanhar resultados e fazer a gestão do programa, respondendo pela qualidade da educação pública;

A valorização do papel das IES como participantes da formação e da seleção dos melhores materiais de alfabetização, além de assumirem a produção de pesquisas relativas à docência, didática e a metodologias de ensino referentes à alfabetização, com a elaboração de estudos de casos ou artigos científicos que avaliem a formação e a gestão do PNAIC, dêem visibilidade a boas práticas e sinalizem oportunidades de aperfeiçoamento;

O estabelecimento da escola como *locus* preferencial da formação continuada, oferecendo um ambiente de paz, contrário a qualquer tipo de discriminação, propício à aprendizagem e à inclusão de todos, colocando o foco nos estudantes e na prática docente;

O apoio à organização de uma equipe de gestão que desempenhará um papel gerencial e formativo com a coordenação de profissional escolhido pela seccional da Undime e pela UF;

O repasse de recursos financeiros para aquisição de materiais de alfabetização selecionados pela seccional da Undime e pela UF, que devem responsabilizar-se pela qualidade e adequação à sua realidade;

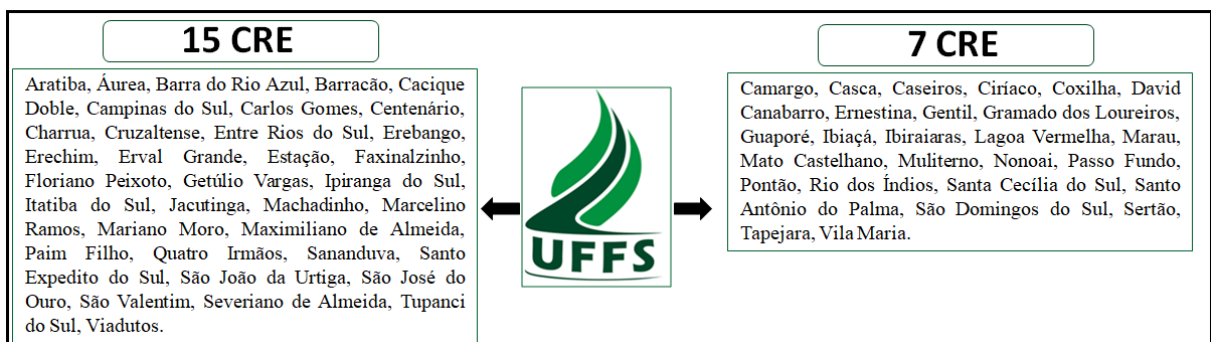
O apoio à constituição de equipes de formação que possam compreender as demandas de cada escola e implementar estratégias pedagógicas, inclusive as previstas na Meta 5 do PNE, apoiando concretamente os professores, os coordenadores pedagógicos e os diretores, para que todas as crianças concretizem, ano a ano, progressivamente, os direitos e os objetivos de aprendizagem que garantem a plena alfabetização;

A visão de futuro do PNAIC está pautada na sustentabilidade da gestão nas escolas e nas redes públicas; na progressiva autonomia dos educadores para resolver os desafios da sala de aula e para buscar seu próprio desenvolvimento profissional; no envolvimento das instituições formadoras com as escolas da rede pública; no trabalho colaborativo comprometido com os direitos de aprendizagem das crianças; na compreensão da alfabetização como a base para a equidade, a inclusão e a igualdade de oportunidades educativas. (BRASIL, 2017, p.5, grifo do autor).

A equipe de trabalho foi sendo estruturada por meio da articulação da Coordenadora de Formação com a Coordenadora Estadual e Coordenadora da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Em sequência, estruturaram-se os três eixos de formação da UFFS: Programa Novo Mais Educação, com um Formador Regional; Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano), com uma Formadora Estadual e cinco Formadoras Regionais; Educação Infantil (Pré-Escola), com uma Formadora Estadual e três Formadoras Regionais.

A UFFS teve como público-alvo para as formações Formadoras Locais das 7ª e 15ª Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Fazem parte 32 municípios que envolvem a 7ª CRE, no entanto, que aderiram ao programa foram 26 municípios. E, na 15ª CRE, o total de municípios é 41, mas que tiveram envolvimento no programa apenas 35, totalizando 61 municípios entre as duas CREs para as formações na UFFS.

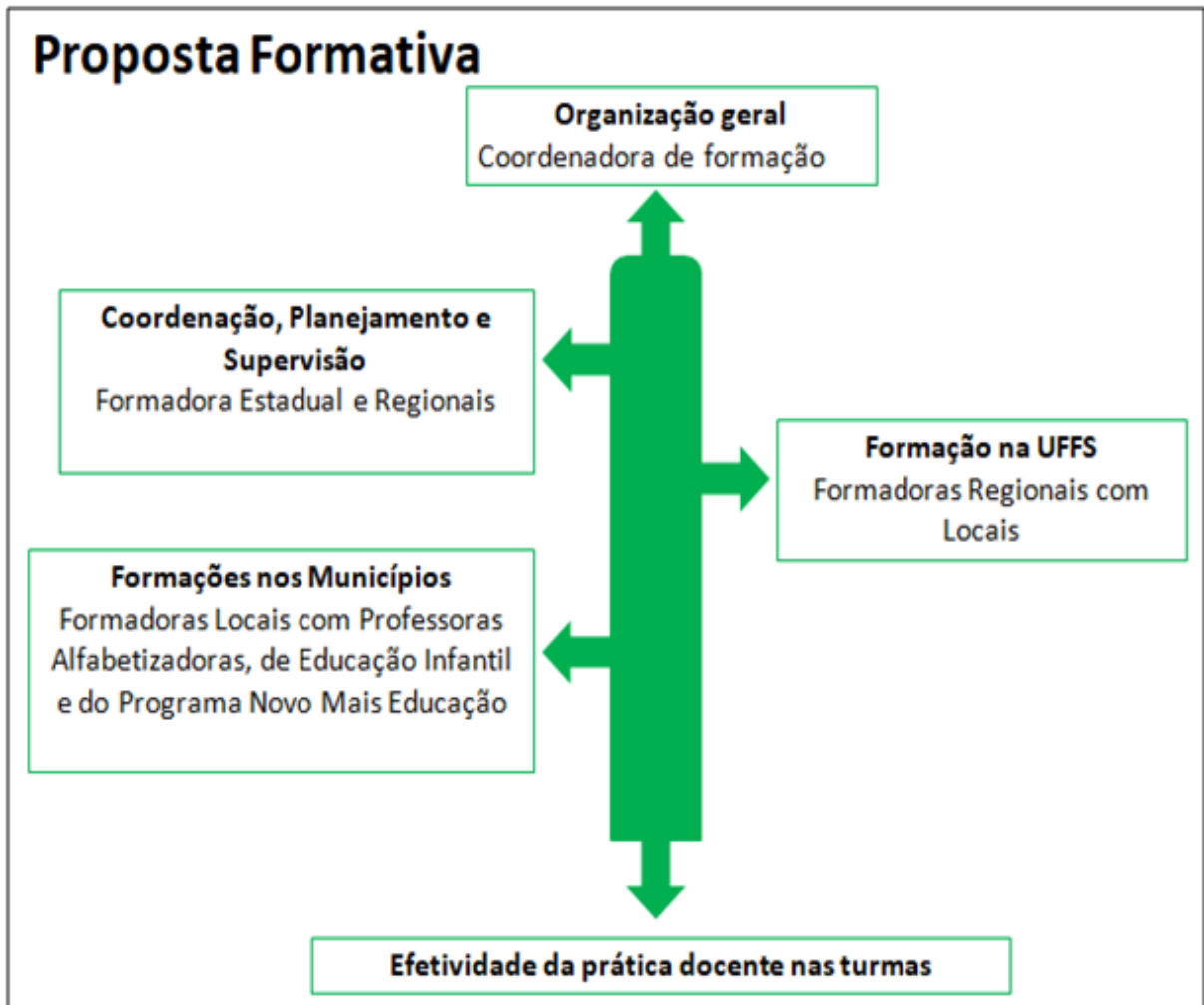
Figura 6 - Municípios que aderiram ao programa do PNAIC



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Para auxiliar e mediar o processo de adesão, envio de pessoas e organização das Formadoras Locais para receberem a formação na UFFS, estiveram envolvidas duas Coordenadoras Regionais, ou seja, uma de cada CRE. Ainda, para auxiliar no processo formativo, cada município possuía uma Coordenadora Local, totalizando 61. Para receber as formações na UFFS, obteve-se o total de 158 Formadoras Locais e, recebendo as formações nos municípios para melhor atuação nos processos de alfabetização de suas escolas de atuação, obteve-se um total de 3.950 Professoras Alfabetizadoras.

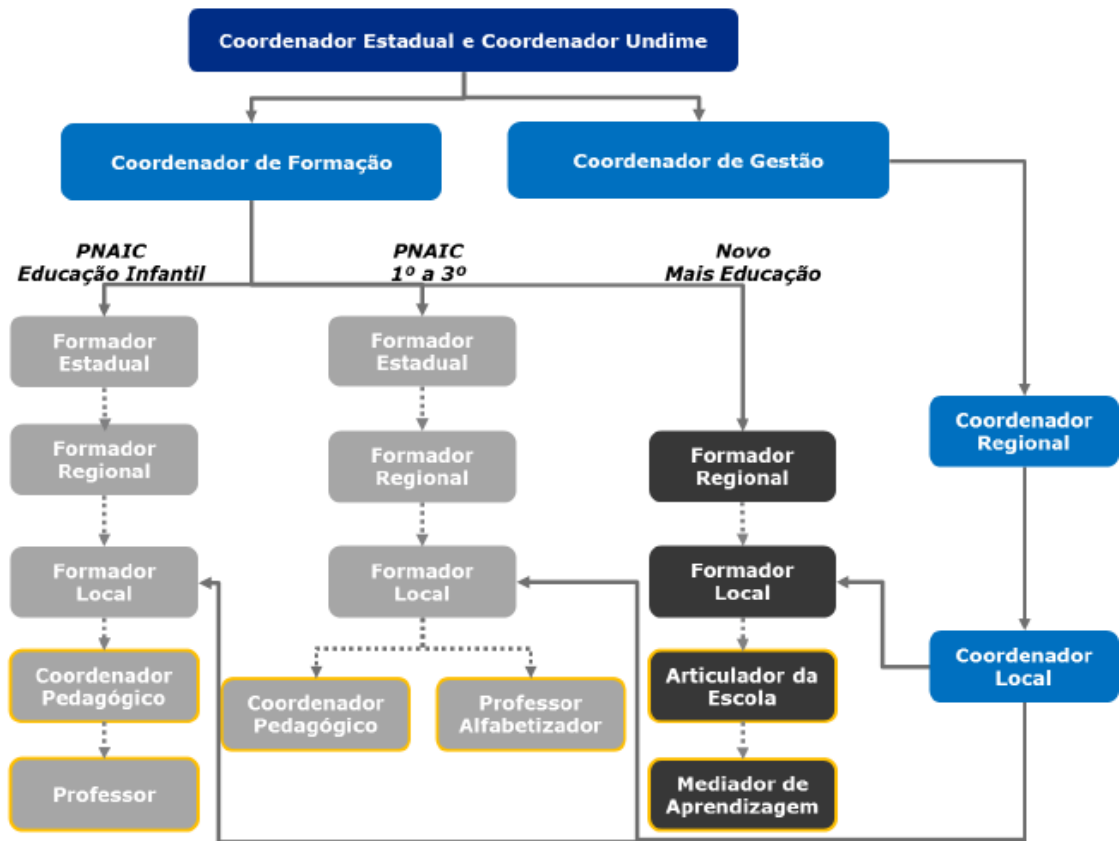
Figura 7 - Processo Formativo da UFFS



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

De acordo com o documento orientador do PNAIC 2017, apresento, em anexo, o organograma que traz essa organização de forma mais clara:

Figura 8 - Organograma da Formação do PNAIC



Fonte: BRASIL. **Ministério da Educação** Secretaria de Educação Básica. PNAIC. PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Documento Orientador. 2017.

Nos meses de novembro e dezembro de 2017, as atividades realizadas com os Formadores Estaduais foram a distância, com respostas de questionários, organização de planejamentos, elaboração de questões, entre outras. Justifica-se essa metodologia utilizada pelo fato de ser final do ano letivo, encerramento de atividades escolares e início das férias.

Nos meses de março, abril e maio, os encontros foram presenciais, as Formadoras Locais precisavam se fazer presentes para receber a formação e depois reconstruí-la com as professoras alfabetizadoras. A formação ofertada pela UFFS totalizou 100 horas assim distribuídas:

- Novembro 2017 – 12h a distância
- Dezembro 2017 – 12h a distância
- Março 2018 – 16h presenciais; 10h a distância
- Abril 2018 – 16h presenciais; 10h a distância
- Maio 2018 – 24h presenciais

Darei destaque sobre o trabalho formativo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 3º anos, nos quais os encontros presenciais foram organizados, tendo como base os dez cadernos do PNAIC. No início das formações, foi criado o Caderno de Formação pela Formadora Estadual juntamente com o grupo de cinco Formadoras Regionais. O caderno foi elaborado com o objetivo de fornecer esclarecimentos necessários ao bom andamento do processo formativo. Para que isso fosse efetivado, foram pontuados alguns compromissos, presentes no caderno de formação, a serem firmados no processo:

Leitura dos textos indicados pelos formadores nos respectivos encontros;
Participação ativa nos encontros de formação e envolvimento nas atividades propostas;
Busca ativa e constante por novas metodologias e/ou atividades que auxiliem na melhoria da qualidade do processo de alfabetização;
Socialização dos conhecimentos com seus grupos de trabalho;
Cumprimento dos prazos indicados em cada módulo para que o seu processo de formação se efetive com qualidade. (LOSS et al., 2018, p. 3).

Desse modo, para a realização dos encontros, foram utilizados recursos variados, como: diálogos, trocas de experiências, exposições, atividades práticas, exposição de vídeos, realização de oficinas práticas, estudos dos cadernos do PNAIC, leitura de textos, estudos de casos, entre outras.

Para sua consolidação, a proposta formativa da UFFS, eixo Anos Iniciais do Ensino Fundamental, teve como objetivo geral:

Promover a formação continuada de professores alfabetizadores da rede pública de ensino a partir da disponibilização de ambiente com recursos teóricos e práticos, difundindo e gerando saberes articulados, com vistas ao aperfeiçoamento profissional docente. (LOSS et al., 2018, p. 7).

Os objetivos específicos do grupo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram:

Identificar as demandas de carência de formação teórico-prática dos professores no desenvolvimento de suas atividades profissionais, diagnosticando as prioridades de atuação;
Propor uma formação continuada com base nos cadernos do PNAIC, e a partir da abordagem interdisciplinar dos conhecimentos;
Promover a elaboração de materiais didáticos para os docentes, como um instrumento a subsidiar seus trabalhos pedagógicos;
Estabelecer ações permanentes de formação docente que permitam transformar os participantes em multiplicadores de saberes e práticas pedagógicas;
Difundir as concepções à alfabetização na perspectiva do letramento, fortalecendo o compromisso ético e sociopolítico com a igualdade social através da geração de conhecimento;
Proporcionar a troca de experiências e de saberes entre os professores alfabetizadores;

Contribuir com fundamentos teórico-práticos para construção de projetos interdisciplinares e situações aprendizagem com base na ludicidade, no brincar e em jogos operacionais. (LOSS et al., 2018, p. 7).

Diante dos objetivos, foram sendo organizados os encontros em três módulos principais. Assim, na formação de março, foram contemplados os assuntos dos cadernos 1, 2, 3, 4 e 10. E, de acordo com o Caderno de Formação, construído pela Formadora Estadual, juntamente com as Formadoras Regionais do Eixo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi caracterizado como Módulo 1 com a temática: Saberes e Fazeres no Ciclo de Alfabetização: dos fundamentos e princípios do direito à infância.

Os encontros foram realizados nos dias 21 e 22 de março de 2018 e tiveram carga horária de 16h presenciais e 10h a distância, sendo que essas estiveram reservadas para que as Formadoras Locais realizassem o planejamento, a execução e o relatório das atividades realizadas nos seus municípios.

Segundo Loss et al. (2018), os enfoques destes dois dias de encontros formativos foram:

- Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização.
- A criança no Ciclo de Alfabetização.
- Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização.
- A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização.
- Integrando saberes.

Nas formações do mês de abril, foram contemplados os assuntos referentes aos cadernos 5, 6, 7 e, de acordo com o Caderno de Formação, foi caracterizado como Módulo II tendo a temática: Saberes e Fazeres da Alfabetização: práticas integradoras.

Os encontros de formação foram realizados nos dias 25 e 26 de abril de 2018 e tiveram como carga horária 16h presenciais e 10h a distância. Da mesma forma, as horas a distância ficaram destinadas às Formadoras Locais, a fim de realizar o planejamento, a execução das atividades e o relatório das atividades realizadas nos seus municípios.

Segundo Loss et al. (2018), os enfoques desses dois dias de encontros formativos foram:

- A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização.
- A arte no Ciclo de Alfabetização.
- Alfabetização matemática na perspectiva do letramento.

E, para finalizar, nas formações do mês de maio, foram contemplados os assuntos dos cadernos 8 e 9, caracterizado pelo Caderno de Formação, como Módulo III, tendo como temática: Saberes e Fazeres da Alfabetização: práticas integradoras II.

Os encontros formativos foram realizados nos dias 22, 23 e 24 de maio de 2018, com um total de 24h presenciais. De acordo com Loss et al. (2018), os enfoques desses dois dias de encontros formativos foram:

- Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização.
- Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização.

No último dia de formação, também foi realizado o seminário final, organizado pelo grupo de formação da UFFS, para que os envolvidos pudessem expor os trabalhos de maior relevância, referentes ao PNAIC, no seu município. O seminário foi organizado ofertando o mesmo tempo para explanação das atividades para os três eixos (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Programa Novo Mais Educação), e nele foi realizada a socialização dos relatos de experiências.

A cada mês referente aos encontros presenciais, os três eixos de atuação – Programa Novo Mais Educação, Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano) e Educação Infantil (Pré-Escola) reuniam-se no salão para uma palestra geral. No mês de março, tivemos a colaboração da Profª Drª Silvia Colello que tratou do tema: “Língua escrita na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o que se ensina e como se aprende?”. Em abril, tivemos a presença da Profª Drª Silvana Augusto, tratando do tema: “A experiência de aprender na infância”. Para finalizar, no mês de maio, tivemos as contribuições do Prof. José Pacheco que tratou do tema: "A Construção da Autonomia".

A metodologia utilizada para os encontros de formação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental esteve baseada em relatos sobre experiências vividas, orientações teóricas, fundamentando conceitos importantes, apresentações de vídeos, oferta de sugestões diversas, oficinas com propostas práticas, planejamentos coletivos de sequências didáticas, projetos interdisciplinares, entre outros.

Ao vivenciar o contexto formativo da UFFS e ao observar muitos aspectos positivos relacionados ao programa do PNAIC, há a necessidade de se considerar que os investimentos dentro do campo da formação de professores precisam se consolidar cada vez mais no sentido da oferta de formação gratuita e de qualidade aos professores da Escola Pública.

Outro aspecto a ser considerado é que os vínculos estabelecidos entre as universidades públicas, secretarias municipais e estaduais, contribuem para que se garanta o direito que todas as crianças têm a aprender. Isso faz com que todas as esferas estejam envolvidas em um esforço conjunto para firmar o propósito que deveria fazer parte de todos os envolvidos nos processos de ensinar e aprender.

A UFFS mostrou-se uma Universidade preocupada, responsável e dinâmica no sentido da oferta de uma formação de qualidade aos professores da região. Com isso, ficou claro aos envolvidos no programa do PNAIC que é necessário foco para saber qual é o papel da educação tendo em vista contínuo aperfeiçoamento, capacitação e formação nela envolvidos.

Observou-se grande envolvimento e responsabilidade no processo formativo do programa do PNAIC de todos, coordenadores, formadores e professores. Essa mobilização em prol de uma educação de maior qualidade impulsiona práticas pedagógicas com significado, coerência e responsabilidade.

Assim, finaliza-se o embasamento teórico inicial desta pesquisa. No próximo capítulo, apresenta-se o percurso metodológico, com a descrição e a interpretação organizada e sistemática dos dados coletados, para chegarmos às categorias a serem analisadas.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo foi construído objetivando apresentar o caminho que foi percorrido para alcançar os objetivos traçados inicialmente, assim como responder às questões norteadoras da referida pesquisa. Aqui, estão dispostos aspectos que se relacionam com a caracterização e a classificação em que essa pesquisa se enquadra, o campo, público-alvo, a coleta de dados, bem como sua análise e, para finalizar, o detalhamento do produto final.

Neste capítulo, também estão dispostos os resultados encontrados em decorrência da pesquisa referente às produções científicas observadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, sobre Programa de Formação Continuada do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de seis Universidades Federais do estado Rio Grande do Sul, dos últimos 5 anos. Salienta-se que a tabela com o mapeamento que contém a descrição total das produções encontra-se no Apêndice F.

As provocações e inquietações observadas dentro do próprio campo de atuação foram fatores importantes que levaram a pesquisadora na busca por respostas ou por aspectos que clarificassem os questionamentos vivenciados. Dito isso, considera-se que o estabelecimento de relações entre experiências de vida e o saber científico, ou seja, pesquisado e pesquisador, é o que constitui o objetivo central: como construir pesquisa projetando a resolução de determinado problema vivenciado?

Uma pesquisa inclui tanto teoria quanto prática, visto que há a necessidade de compreensão de uma determinada realidade para, somente depois, poder nela intervir. Diante disso, para Demo (1995), o papel do pesquisador dentro de uma pesquisa é o de estudioso, observador, sistematizador, teórico, questionador, e tudo isso para que, ao final de sua pesquisa, possa tomar posição dos fatos diagnosticados, ou seja, ser competente formalmente.

A qualidade do cientista está em ser competente formalmente: domínio dos instrumentos metodológicos; capacidade no trato dos dados, bem como em sua coleta; versatilidade teórica, comprovada no conhecimento que tem da matéria, das discussões em voga na praça, dos clássicos; raciocínio lógico, matemático; rigor e disciplina diante do objeto, que deve dissecar, analisar, decompor; superação formal das fases na formação, segundo os ritos usuais da academia; e assim por diante. (DEMO, 1995, p. 23).

Para que o pesquisador construa o saber científico com qualidade, é necessário que ele aproprie-se não só de dados empíricos, mas também manifeste interesse pelo aprofundamento coerente e lógico dos fatos a serem pesquisados, estabelecendo uma proposta de pesquisa sistematizada, metódica e crítica.

Desse modo, para produzir conhecimentos, é necessária uma combinação de saberes e a significação dos fatos, esses fatores são alcançados no estabelecimento de relações e trocas de experiências. Para Alves (1981, p. 81), “um indivíduo é um ser único. Sobre ele não se pode fazer ciência. Mas o fato é que todos os indivíduos se encontram localizados em certas entidades sociais, que são sociais exatamente por serem comuns e universais [...]”.

Para que essa pesquisa acontecesse e que se tivesse a confiabilidade dos dados coletados, foi importante traçar os percursos metodológicos que foram seguidos com o intuito de chegar à fase final dessa pesquisa. Dessa forma, para Minayo (1994, p. 16), a metodologia “[...] inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”.

Diante das discussões sobre a formação de professores, programas e políticas de formação continuada de professores, a consolidação dos processos de alfabetização, o elevado número de analfabetos no contexto brasileiro e as vivências diárias enquanto professora alfabetizadora e formadora do programa de formação do PNAIC, emergiram as inquietações que motivaram a busca por me debruçar nessa pesquisa.

Dessa forma, com a finalidade de compreender o desenvolvimento da proposta investigativa, passamos a apresentar as etapas dessa pesquisa.

4.1 DESCRIÇÃO DO CAMINHO PERCORRIDO

Para essa pesquisa, optou-se pelas abordagens quantitativa e qualitativa, que auxiliaram o processo de interlocução entre a realidade e os sujeitos envolvidos nela, levando em consideração que apenas com dados quantitativos não seria possível a expressão da subjetividade dos sujeitos envolvidos.

Assim, nesta pesquisa, as abordagens quantitativa e qualitativa não foram tratadas como áreas competitivas, mas sim como áreas cujas intenções foram estabelecidas por meio do diálogo e do estabelecimento de relações para a interação e complementação dos dados obtidos.

Para Triviños (1987, p. 137), “[...] os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com o resultado e o produto.” A característica marcante desse tipo de pesquisa, está centrada nas relações estabelecidas e na interação ativa constituída, por meio da coleta de dados. (TRIVIÑOS, 1987).

Pelo fato de ter uma amostragem maior, atingindo um universo amplo de participantes para essa pesquisa, a abordagem quantitativa auxiliou na explicação de dados obtidos por

questionários anônimos, que foram propostos aos Formadores Locais envolvidos no programa de formação continuada do PNAIC, em 2017 e 2018, de abrangência da 15ª e 7ª CREs.

Já a abordagem qualitativa teve o objetivo de olhar e observar minuciosamente os detalhes elencados por alguns sujeitos envolvidos nessa investigação, estando interessada em aspectos mais específicos de um determinado fenômeno. Os dados qualitativos foram obtidos por meio de entrevistas estruturadas desenvolvidas com o coordenador de formação, o formador estadual e formadores regionais envolvidos no programa de formação continuada do PNAIC, eixo Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em 2017 e 2018.

A pretensão da pesquisa qualitativa foi observar aspectos mais particulares, bem como os que abrangem os conhecimentos que vêm sendo construídos nas relações sociais. Esse tipo de abrangência, segundo Minayo (1994, p.21), “trabalha com o universo de significados, dos motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”.

A referida pesquisa foi de caráter descritivo-interpretativo e teve como propósito principal a descrição, a interpretação das percepções do coordenador de formação, do formador estadual, regionais e locais, ambos envolvidos no programa de formação continuada do PNAIC, em 2017 e 2018, de abrangência da 15ª e 7ª CREs.

O desenvolvimento da pesquisa deu-se em etapas:

1ª etapa: Levantamento das dissertações e teses sobre o programa do PNAIC, produzidas pelos Programas de Pós-Graduações *Stricto Sensu*, vinculadas às Universidades Federais do Estado do Rio Grande do Sul.

Para esta etapa, utilizou-se da pesquisa de bibliográfica, que segundo Köche (2002, p. 122), “é a que se desenvolve tentando explicar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir das teorias publicadas em livros ou obras congêneres”.

Levando em consideração a pretensão da pesquisa bibliográfica, ela foi utilizada nesta pesquisa com o intuito de obter maior compreensão e ampliação de conhecimentos acerca dos temas envolvidos nesta pesquisa. Ressalta-se ainda que este estudo também contribuiu para a análise dos dados obtidos por meio da pesquisa de campo.

Para essa pesquisa, foi realizada uma investigação bibliográfica sobre a temática Formação de Professores, Programas e Políticas de Formação de Professores, Alfabetização no Brasil e Programa do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Foram considerados aspectos históricos e literaturas clássicas específicas.

Na pesquisa bibliográfica o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando a sua contribuição para auxiliar a compreender e explicar o problema objeto da investigação. (KÖCHE, 2002, p. 122).

Justifica-se que a pesquisa teórica bibliográfica em que esse estudo esteve embasado é de fundamental importância para a construção, interpretação e justificativa de novos aspectos abordados dentro da pesquisa.

Levando em consideração a necessidade de observar as produções científicas já elaboradas, com o intuito que elas auxiliassem na interpretação e análise dos dados coletados na pesquisa de campo, foi realizado o Estado do Conhecimento sobre o tema central: PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

No entendimento de Morosini e Fernandes (2014, p.155), o estado do conhecimento se configura como sendo a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.”.

Essa etapa foi composta pelo levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, dos últimos 05 anos, sobre o tema a que se propõe, por meio dessa pesquisa, analisar. Justifica-se essa escolha pelo fato que “a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas a influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global.” (MOROSINI E FERNANDES, 2014, p.156).

Por meio do Estado do Conhecimento, foi possível uma visão ampliada quanto ao tema de estudo, observando os movimentos realizados dentro da abrangência do tema de investigação no sentido de enriquecer a pesquisa. Para isso, os dados foram organizados em uma tabela, na qual foram dispostas as seguintes informações: universidade, ano de publicação, autor, título, palavras-chave e endereço eletrônico onde se encontra a pesquisa.

2ª etapa: Diagnóstico das percepções das lideranças envolvidas no processo formativo do programa do PNAIC, liderado pela Universidade Federal da Fronteira Sul, nos anos de 2017-2018.

Para esta etapa da investigação, fez-se necessária a pesquisa de campo, de tal forma que aproximou pesquisador e realidade experienciada e vivenciada com o intuito de coletar informações relevantes a serem documentadas. Dessa forma, essa pesquisa foi realizada:

Primeiramente com o agendamento de entrevista estruturada com a coordenadora de formação, formadora estadual e as formadoras regionais, do Eixo dos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental, que ofertaram a formação na UFFS, nos anos de 2017 e 2018. O roteiro das questões da entrevista foi elaborado com base na teoria estudada e objetiva responder a questionamentos que a pesquisadora pretende compreender e encontram-se no Apêndice A.

E posteriormente com o envio via e-mail de um questionário aos formadores locais, do Eixo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dos municípios da 15ª e 7ª CREs, que receberam a formação na UFFS, nos anos de 2017 e 2018. As formadoras locais, nas questões do questionário, puderam marcar múltiplas escolhas e também descrever as suas compreensões acerca do tema alfabetização. O roteiro de questões do questionário encontra-se no Apêndice B.

A área de abrangência da pesquisa de campo foram os municípios atendidos pela 15ª e 7ª CREs, bem como a UFFS (Campus Erechim). Justifica-se este campo, pois tiveram envolvimento no programa de formação do PNAIC, em 2017 e 2018.

A inclusão dos sujeitos dessa pesquisa se deu justamente pela participação do programa do PNAIC, ainda pelas relações entre suas práticas pedagógicas e os locais onde as desempenham. Neste sentido, assim foram definidos os sujeitos envolvidos na entrevista:

- 01 coordenador de formação;
- 01 formador estadual (eixo Anos Iniciais do Ensino Fundamental);
- 04 formadores regionais (eixo Anos Iniciais do Ensino Fundamental);
- 28 formadores locais (eixo Anos Iniciais do Ensino Fundamental);

Para responder o questionário, fizeram parte da pesquisa os municípios a seguir descritos: Cacique Doble Cruzaltense, Erechim, Erval Grande, Jacutinga, Machadinho, Marcelino Ramos, Quatro Irmãos, Santo Expedito do Sul, Guaporé, Marau, Ibiaçá, Gramado dos Loureiros, Camargo, Rio dos Índios, Pontão, Sananduva, Vila Maria, Passo Fundo, Gentil, Charrua.

O critério utilizado para a seleção do público-alvo dessa pesquisa foi somente inserir as formadoras locais dos municípios que aderiram ao programa de formação do PNAIC, nos anos de 2017 e 2018, bem como a coordenadora de formação, formadoras estaduais e regionais da UFFS.

A proposta inicial era envolver, na pesquisa de campo, apenas os municípios que compreendem a 15ª CRE, porém poucos sujeitos deste público-alvo se propuseram a responder o questionário anônimo. Assim, foi necessário estender o convite para participação na pesquisa aos formadores dos municípios que envolvem a 7ª CRE.

3ª etapa: Elaboração do produto final, uma proposta de formação continuada de professores alfabetizadores, que considera as demandas suscitadas durante o estudo.

Como quesito a contribuir para formação, produção e aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o percurso do Mestrado Profissional em Educação foi necessária a construção de uma proposta de intervenção ou produto final, o qual especificamente nesta pesquisa teve grande influência das experiências de formação do PNAIC e nas inquietações acerca desse tema.

Como produto final, organizou-se a sistematização da pesquisa, observando as demandas suscitadas durante o estudo. Foi construído, então, um arquivo contendo uma proposta de formação continuada de professores alfabetizadores baseada no programa PNAIC, a ser entregue na 15ª e 7ª CREs.

A proposta é que este arquivo esteja disponível às Coordenadorias Regionais de Educação e Secretarias de Educação, bem como a Universidade Federal da Fronteira Sul, para que se utilizem desta proposta na consolidação de possíveis formações continuadas a serem realizadas com professores alfabetizadores da região do Alto Uruguai Gaúcho.

Esta proposta de produto tem a pretensão de contribuir para o aperfeiçoamento dos saberes indispensáveis no trabalho pedagógico, articulando o espaço da escola como um lugar de criação e recriação constante da ação pedagógica. Esse espaço deve ser favorável para que as relações entre estudantes e professores sejam efetivadas com maior êxito e que se garanta o espaço para formar os professores, objetivando construir um processo de alfabetização mais atrativo e, assim, trazer resultados mais eficazes na sua consolidação.

Este produto serve de base para o processo de formação continuada de professores e leva em consideração que o processo de formação é fator imprescindível na busca por uma educação de melhor qualidade, com recursos adequados, uma ação inovadora e democrática, e maior valorização do profissional docente.

Esta proposta de formação traz à tona a necessidade de repensar as funções docentes, de aprimorar embasamentos teóricos, de reavaliar conceitos, paradigmas e concepções, de refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores, para que se alcance o êxito entre o ensinar e o aprender.

A análise dos dados, coletados por meio das entrevistas e questionários, compôs o entrelaçamento de ideias sobre como se deram as experiências de formação, as contribuições para o aperfeiçoamento didático-pedagógico, a consolidação das relações entre teoria e prática, bem como a percepção dos sujeitos envolvidos no programa do PNAIC, nos anos de

2017 e 2018, isso tudo deu origem à proposta de formação continuada de professores alfabetizadores que se encontra no Apêndice C.

Tal proposta também serve como forma de realizar a devolutiva aos sujeitos envolvidos na referida pesquisa pela sua relevância social diante do cenário em que a educação atual se encontra.

4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O primeiro procedimento adotado para a coleta foi o levantamento de dados bibliográficos, esta etapa objetivou buscar dados, conceitos, informações relevantes quanto ao tema central desta pesquisa. Este procedimento buscou trazer o olhar de teóricos estudiosos da área para contribuir com as considerações da pesquisadora.

Desta forma, optou-se por realizar o levantamento das produções científicas observadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, sobre Programa de Formação Continuada do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de seis Universidades Federais do estado Rio Grande do Sul, dos últimos 5 anos.

Utilizou-se como descritor para direcionar a busca das informações o tema central “PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”. Foram incluídas as seguintes Universidades para a pesquisa:

- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - UFPEL
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

A opção pelas Universidades Federais deu-se pela curiosidade da pesquisadora em analisar as produções dessas instituições no Estado do Rio Grande do Sul. Tais definições mais específicas se foram precisas justamente pela grande quantidade de produções dentro do tema a ser pesquisado.

A pesquisa pelos últimos cinco anos justifica-se, pois a implementação do programa do PNAIC ocorreu no ano de 2012 e, a partir desse momento, iniciaram as produções referentes ao tema.

Por meio desse levantamento, houve a possibilidade de ter uma visão mais ampla sobre o tema a qual perpassa o assunto dessa pesquisa. Sendo que os dados coletados nesse estudo serviram de base para enriquecer a pesquisa, principalmente na etapa de análise dos dados.

O mapeamento e a organização dos dados foram realizados após leitura do resumo de cada produção científica, sendo que os arquivos foram organizados com uma tabela, disponível no Apêndice F, que contém os seguintes dados: nome da universidade, ano de publicação, nome do autor, título da produção, palavras-chave e endereço eletrônico em que se encontra a produção completa. A tabela foi organizada considerando as universidades, seguindo esta ordem: UFSM; UFFS; UNIPAMPA; UFRGS; UFPEL; FURG.

O segundo procedimento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista estruturada, que foi efetuada por meio do contato com o coordenador de formação, formador estadual e formadores regionais da UFFS. A entrevista objetivou analisar suas percepções quanto ao programa de formação continuada do PNAIC nos anos que compreendem esse estudo. Para isso, foi realizado o contato com a Instituição de Ensino Superior (UFFS) e também diretamente com os sujeitos via e-mail, para que se pudesse marcar o melhor horário para as explicações e a realização da entrevista.

A escolha pelas entrevistas se deu pela maior flexibilidade no aprofundamento de dados por sua grande vantagem nas interações estabelecidas por pesquisador e pesquisado. As entrevistas foram gravadas para melhor compreensão e obtenção de detalhes considerados importantes.

As entrevistas foram marcadas com antecedência, com horários e locais pré-definidos por meio do diálogo entre pesquisadora e entrevistados. O roteiro para formular as questões da entrevista foi elaborado com base nas teorias estudadas e, principalmente, observando aspectos importantes na vivência ativa com o PNAIC. Buscou-se a descrição e a interpretação dos dados qualitativos coletados com o intuito da compreensão de possíveis respostas à problemática da presente pesquisa.

A pesquisadora apresentou indagações aos sujeitos acima mencionados almejando saber as razões pela escolha em participar do PNAIC em 2017 e 2018, o papel UFFS e como se promoveram as experiências de formação neste espaço, as contribuições que este programa de formação continuada trouxe para os professores do Eixo dos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental, os pontos frágeis da formação do PNAIC e, por fim, os sujeitos puderam manifestar as suas considerações sobre a descontinuidade do programa do PNAIC, bem como sua substituição de Programa Mais Alfabetização.

O terceiro procedimento para a coleta de dados desta pesquisa foi um questionário, enviado aos formadores locais via e-mail o qual buscou trazer as considerações deste público a respeito do programa do PNAIC, bem como de formações continuadas e dos processos de alfabetização.

A utilização de questionários em uma pesquisa, para Marconi e Lakatos (2000, p. 88), “[...] é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Considerando isso, para a realização da coleta de dados desta etapa, foram enviados para os formadores locais questionários anônimos, via e-mail, visando a facilitar o contato com os sujeitos envolvidos na referida pesquisa e o seu posterior retorno. O questionário esteve composto de questões abertas e fechadas com o intuito de, ao mesmo tempo, coletar dados tanto quantitativos quanto qualitativos, tais com relatos, comentários, sugestões, avaliações, concepções, etc.

As questões fechadas foram tabuladas e seus dados trabalhados em gráficos para a melhor observação dos índices quantitativos. Já as abertas foram agrupadas em categorias de análise, construídas a partir das descrições dos formadores locais envolvidos no programa de formação continuada do PNAIC, 2017 e 2018.

A pesquisadora elencou questionamentos buscando saber o sexo, formação, tempo de atuação docente especificamente em turmas de alfabetização, versões de envolvimento no programa do PNAIC e a participação em outro programa de formação continuada de professores.

Ainda, as formadoras locais puderam apontar de acordo com suas considerações o fator que impulsiona os elevados índices de analfabetismo no contexto brasileiro, a caracterização e a maior contribuição da formação do programa do PNAIC, proporcionada pela UFFS, em 2017 e 2018, no eixo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Se houve mudanças nas práticas escolares com este programa e o que os professores de suas escolas consideram sobre o mesmo também foram informações solicitadas.

Nas questões descritivas, os formadores locais puderam ainda, por meio do questionário, registrar a concepção de alfabetização instaurada nas suas escolas de atuação, as dificuldades mais acentuadas da docência com turmas de alfabetização, se os professores das suas escolas sentem-se preparados para a atuação na docência com turmas de alfabetização e

quais temas seriam considerados mais importantes para a formação de professores alfabetizadores da região do Alto Uruguai Gaúcho.

Nessa pesquisa, foram respeitadas questões éticas; os sujeitos envolvidos foram informados e orientados sobre a proposta de pesquisa e, com o consentimento e a autorização deles, partiu-se para a coleta das informações e os registros necessários a essa pesquisa.

Para a realização do questionário e da entrevista, a pesquisadora explicou detalhadamente os objetivos aos sujeitos envolvidos, bem como os procedimentos que seriam realizados e o detalhamento da devolutiva ao final da pesquisa. Posteriormente, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foi sugerido que fizessem a leitura e, somente após a leitura e o aceite, assinassem. Uma cópia foi deixada para os sujeitos e outra a pesquisadora recolheu. Os sujeitos envolvidos na entrevista também assinaram a autorização de uso de voz, sabendo que seriam as falas gravadas e transcritas pela pesquisadora, responsável pelos dados nos próximos 5 anos.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em pesquisa da Universidade, em que se realizou cadastro e registro na Plataforma Brasil, sob o CAAE: 11714719.0.0000.5564. Após a sua aprovação, a entrevista foi previamente agendada com o coordenador, o formador estadual e os formadores regionais, bem como o contato com os formadores locais foi realizado via e-mail a fim de responder o questionário.

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa têm a garantia de sigilo e anonimato, além disso, foram informados sobre todos os aspectos da pesquisa para a participação de forma voluntária. Os sujeitos envolvidos receberam, inclusive, letras e números de identificação para que os critérios éticos sejam respeitados. Assim, optou-se em defini-los como: CF (Coordenador de Formação); FE (Formador Estadual); FR (Formador Regional), assim seguido pela sua numeração FR1; FR2; FR3; FR4. FL (Formadores Locais).

Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) das entrevistas e dos questionários encontram-se respectivamente nos Anexo A e B, como também seus roteiros de questões podem ser visualizados nos Apêndices A e B.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS

Para Gatti (2002, p. 49), “a análise dos dados de uma pesquisa qualitativa precisa ser de forma triangular, ou seja, a análise precisa considerar os que sustentam a pesquisa, a voz dos sujeitos e a contextualização do pesquisador, a fim de avançar do já existente, do já posto.”.

Para a interpretação e análise dos dados coletados pela entrevista, a pesquisadora realizou a transcrição das falas dos sujeitos e, após a leitura, observação e análise, buscou não só a identificação, mas também as harmonizações para que se constituíssem as categorias de análise.

A análise de dados desta pesquisa baseou-se em Bardin (1977, p. 31), que descreve a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações.” Em outras palavras, segundo a autora, a aplicação de recursos diversos objetiva descrever questões, anúncios, argumentos, proposições, diálogos trazidos em um processo de comunicação, seja ele de forma escrita ou falada. “Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.” (BARDIN, 1977, p. 31).

Para Bardin (1977), o pesquisador precisa, além de compreender o sentido da comunicação, desviar seu olhar para outra significação. Ou seja:

A leitura efectuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura «à letra», mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros «significados» de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (BARDIN, 1977, p. 41).

Bardin (1977), traz que tal conteúdo coletado na entrevista deve ser analisado seguido de três fases as quais vão organizar esta análise: “a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. (BARDIN, 1977, p. 95).

Para que se pudesse responder aos objetivos centrais da pesquisa, utilizaram-se os eixos estruturantes das questões, sendo indicadores que fundamentaram a interpretação e a análise dos dados. Foram realizados recortes das falas e exploração de todo material, para, assim, buscar as frequências temáticas e construir as categorias de análise.

Para as questões abertas do questionário, da mesma forma a pesquisadora aproximou as convergências, destacando o que mais foi citado pelas formadoras locais. Assim, para categorizar os elementos trazidos por estas questões, foi necessário identificar e analisar “[...] o que cada um deles tem em comum com os outros [...]” (BARDIN, 1977, p. 118). Isso permitiu agrupá-los de acordo com o que é comum entre eles.

Já para as questões fechadas do questionário, realizou-se a quantificação dos dados obtidos com gráficos, apresentando, por meio de índices numéricos, as percepções dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa.

Ao realizar a descrição dos dados coletados nesta pesquisa, optou-se em primeiramente descrever os dados da entrevista, bem como a interpretação da pesquisadora e, posteriormente, realizar a descrição dos dados do questionário com a devida interpretação da pesquisadora. A descrição dos dados completos encontra em Apêndices D e E. Somente depois destas duas etapas de interpretação foi realizado o cruzamento de dados entre entrevista e questionário para o surgimento das categorias de análise da pesquisa.

Assim sendo, passo à descrição e interpretação geral dos dados que foram coletados por meio do Estado do Conhecimento, bem como pela entrevista e pelo questionário.

4.4 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A descrição dos dados coletados por meio da pesquisa foi realizada em duas partes. Na primeira, estão dispostos os dados coletados em decorrência do Estado do Conhecimento; na segunda, estão dispostos os dados coletados por meio das entrevistas que foram realizadas com o coordenador de formação, formador estadual e formadores regionais, sendo realizado o recorte, contendo a redução dos conteúdos e a sua devida interpretação, assim como os dados obtidos pelos questionários realizados com os Formadores Locais envolvidos no programa. O critério para a seleção das categorias de análise emergiu das convergências em evidência nos achados – em relação direta ao tema dessa pesquisa – presentes nas entrevistas e nos questionários.

4.4.1 Interpretação dos dados do Estado do Conhecimento

Este levantamento de dados foi construído com o intuito de observar as produções científicas que abordam especificamente o programa do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que foram construídas nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul.

Com a pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, observou-se que dentre todas as produções encontradas, 22 são as que se assemelham e possuem referência ao tema central da pesquisa; dentre as 22 produções encontradas, 20 são dissertações e 2 se tratam de teses.

Tabela 2 - Tabulação das produções encontradas

	DISSERTAÇÕES	TESES
UFSM	7	2
UFFS	4	-
UNIPAMPA	1	-
UFRGS	1	-
UFPel	2	-
FURG	5	-
TOTAL	20	2

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Com este estudo, pode-se observar que este programa é amplo, ainda, verificou-se que ele foi relevante para o aprimoramento das práticas de alfabetização e para a formação dos professores envolvidos no processo. Portanto, considerando a sua relevância, bem como os temas centrais das produções, optou-se por separar as pesquisas em três eixos temáticos:

- **Eixo Temático 01:** Formação de professores;
- **Eixo Temático 02:** Práticas pedagógicas;
- **Eixo Temático 03:** Discutindo a Alfabetização e sua avaliação;

A seguir apresento uma tabela de categorização das produções sobre o programa:

Tabela 3 - Categorização das produções sobre o programa do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, em eixos temáticos

Nome do eixo	Número de trabalhos	
	Mestrado	Doutorado
Formação de professores	7	1
Práticas pedagógicas de professores	10	1
Alfabetização e sua avaliação	3	-

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Ao considerar os resultados obtidos na pesquisa das produções científicas existentes no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), realizou-se uma análise detalhada sobre os dados que emergiram diante do tema central: Programa do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Esse programa apresenta uma estreita relação da formação de professores com as práticas pedagógicas deles, com processos de alfabetização e com a avaliação dos estudantes envolvidos no programa. Nesse sentido, o estado do conhecimento referente ao tema central, Programa do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), estará apresentado a partir de 3 eixos temáticos e, após a descrição e observação dos trabalhos, chegou-se às seguintes conclusões.

Tabela 4 - Eixo temático 1: Formação de professores

PRODUÇÕES
“Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em formação: um olhar a partir de discussões sobre o sistema de numeração decimal no contexto do Programa do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”
“Formação continuada na e pela escola: uma proposta partindo do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”,
“Contribuições do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação de professores para atuar na perspectiva inclusiva”
“Implicações da formação do PNAIC nas compreensões dos professores sobre as elaborações de conceitos matemáticos pelas crianças no ciclo de alfabetização”
“Os impactos do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação matemática de professoras alfabetizadoras e sua relação com a cultura da performatividade”
“Alfabetização e currículo: ênfases nas formações de professores no PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”
“Ciências Humanas: uma reflexão sobre abordagem cultural no PNAIC e suas implicações no currículo escolar”
“Formação entre pares: processos e práticas no âmbito do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Universidade Federal de Pelotas”

Fonte: Da autora, 2019.

Sendo a formação de professores um tema muito relevante na atualidade, no sentido de que se observam grandes defasagens nas práticas pedagógicas de professores, além de uma

crise da identidade profissional docente, oriunda da frágil e fragmentada formação. Os trabalhos citados abaixo tratam de considerar como a formação do PNAIC vem a contribuir para atualização, capacitação e aperfeiçoamento de coordenadoras e, especialmente, de professoras alfabetizadoras.

Na dissertação, intitulada “Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em formação: um olhar a partir de discussões sobre o sistema de numeração decimal no contexto do Programa do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, de Vanessa Zuge, são considerados os espaços de formação, como os oportunizados pelo PNAIC, ricos em aprendizagens. Nos espaços, são desenvolvidas atividades formativas que propiciam novos conhecimentos em diferentes áreas, além disso, são relevantes as discussões que ali surgem, pois favorecem o trabalho e a aprendizagem coletiva, que organiza e dá enfoque à aprendizagem do aluno. (ZUGE, 2015).

A dissertação: “Formação continuada na e pela escola: uma proposta partindo do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, de Lilia Jurema Monteiro Masson, tem o enfoque principal também em considerar que quando é aberto o espaço às professoras e quando elas são incentivadas durante o processo formativo, elas sentem-se motivadas a expor o seu trabalho de sala de aula, bem como a participar e a envolver-se de forma interessada para a melhor compreensão de conceitos, práticas, princípios, metodologias e propostas, a fim do desenvolvimento em seus espaços de atuação. (MASSON, 2017).

A mesma linha de pensamento encontra-se na tese intitulada “Contribuições do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação de professores para atuar na perspectiva inclusiva”, com autoria de Cinthia Cardona de Avila, que descreve sobre os encontros de formação oportunizados durante o PNAIC/2014, sendo que estes contribuíram para a formação dos professores no que se refere à temática educação inclusiva, pois configurou-se como um espaço de diálogos, trocas e reflexões entre os professores. (AVILA, 2018).

Ao enfatizar a área da matemática, a dissertação: “Implicações da formação do PNAIC nas compreensões dos professores sobre as elaborações de conceitos matemáticos pelas crianças no ciclo de alfabetização”, de Cirlei Giombelli, constatou que há fragilidade significativa no conhecimento das professoras referente às estruturas aditivas. Ainda, nesta dissertação observou-se com o processo formativo do PNAIC provocou algumas transformações nas práticas pedagógicas. (GIOMBELLI, 2016).

Falando também especificamente na área da matemática, encontra-se a dissertação “Os impactos do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação

matemática de professoras alfabetizadoras e sua relação com a cultura da performatividade”, de autoria de Patrícia de Faria Ferreira, evidenciando, a partir da inspiração foucaultiana, que a política de formação matemática do PACTO Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa está relacionada com a cultura da performatividade por ter como principal impacto as mudanças substanciais no trabalho docente e no ser professora alfabetizadora de Matemática (FERREIRA, 2016).

Nesta mesma direção, encontramos a dissertação intitulada “Alfabetização e currículo: ênfases nas formações de professores no PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, de Anisia Ripplinger de Abreu, em que há a necessidade de maiores discussões com a finalidade de contribuir mais sobre as definições do conceito de alfabetização que são fundamentais na definição dos currículos expressos nos documentos norteadores das escolas. (ABREU, 2017).

Na dissertação “Ciências Humanas: uma reflexão sobre abordagem cultural no PNAIC e suas implicações no currículo escolar”, de Pedro Santos dos Santos, apresenta-se a relevância da abordagem cultural presente nos currículos escolares e, dessa forma, visa a fomentar o debate da magnitude de explorar as Ciências Humanas com vistas a uma formação plural, crítica, com responsabilidade e respeito aos direitos humanos e suas singularidades. (SANTOS, 2019).

Por fim, a dissertação “Formação entre pares: processos e práticas no âmbito do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Universidade Federal de Pelotas”, de Josiane Jaline Jager, indica que se construiu, no contexto formativo do PNAIC, movimentos transformadores da ação e do pensamento pedagógico-educativo. (JAGER, 2019).

Tabela 5 - Eixo Temático 02: Práticas pedagógicas

PRODUÇÕES
“Ações e impactos da formação continuada do PNAIC no município de Caxias do Sul-RS: um estudo de caso”
“Formação continuada de professores do ciclo de alfabetização na avaliação de coordenadores locais a partir de ações do PNAIC em municípios do Rio Grande do Sul”
“Fazendo a diferença. Histórias de professoras alfabetizadoras participantes do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”
“As contribuições do PNAIC-Matemática na formação de professores alfabetizadores do município de São Borja”

“Reorganização do ensino de matemática no ciclo de alfabetização: avaliação das influências do PNAIC”
“O PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as suas implicações na prática pedagógica dos professores alfabetizadores”
“Percepções de professoras alfabetizadoras do Município do Rio Grande (RS) sobre o PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”
“Atuação de políticas educacionais sobre o trabalho docente: Estudo sobre o PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”
“As concepções de lúdico a partir da unidade quatro dos cadernos de formação do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC – 2013”
“Gêneros e sexualidades do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: discutindo pedagogias culturais e estratégias de governabilidade”
“Qual o lugar dos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais no PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Rio Grande/RS”

Fonte: Da autora, 2019.

Evidenciou-se que a maioria dos textos observados no levantamento de dados enquadram-se neste eixo denominado práticas pedagógicas, no sentido de trazerem como o programa do PNAIC contribuiu para mudanças nas práticas pedagógicas de muitos professores alfabetizadores.

Desta forma, nas dissertações, intituladas “Ações e impactos da formação continuada do PNAIC no município de Caxias do Sul-RS: um estudo de caso”, de Elizandra Aparecida Nascimento Gelocha, “Formação continuada de professores do ciclo de alfabetização na avaliação de coordenadores locais a partir de ações do PNAIC em municípios do Rio Grande do Sul”, de Eliciane Bruning de Salles e na tese intitulada “Fazendo a diferença. Histórias de professoras alfabetizadoras participantes do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, de autoria de Crystina Di Santo D Andrea, encontram-se descritas que a proposta de formação do PNAIC apoia-se em uma gestão participativa, que valoriza o trabalho do docente para o seu desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. Essa mesma proposta é fator potencializador, para que os professores possam refletir sobre sua prática em sala de aula e, com isso, constituir a práxis pedagógica.

Nessas dissertações, a formação de professores é abordada como possibilidade para que as práticas pedagógicas de professores possam ser reestruturadas na medida em que há novos conhecimentos, experiências e vivências os quais são desenvolvidos por meio da

experimentação do novo, de estudos, reflexões e experiências compartilhadas em espaços coletivos de formação continuada.

Também nas dissertações “As contribuições do PNAIC-Matemática na formação de professores alfabetizadores do município de São Borja”, de Ana Paula Uflacker Toja, “Reorganização do ensino de matemática no ciclo de alfabetização: avaliação das influências do PNAIC”, de Marciane Maciel e “O PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as suas implicações na prática pedagógica dos professores alfabetizadores”, de Tainam Gabriele Pereira Guisso, evidenciou-se que as ações desenvolvidas no âmbito do PNAIC influenciaram na prática docente em vários aspectos. Concluiu-se que o PNAIC contribuiu para a melhoria da prática docente das professoras alfabetizadoras, já que, após as formações começaram a usar diferentes estratégias para trabalharem de forma eficiente a alfabetização e especificamente a alfabetização matemática. (TOJA, 2018); (MACIEL, 2017); (GUSSO, 2017).

Da mesma forma, o trabalho intitulado “Percepções de professoras alfabetizadoras do Município do Rio Grande (RS) sobre o PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)” de Sheila Pedroso da Conceição, constatou que são relevantes os saberes advindos da experiência enquanto professoras alfabetizadoras participantes do programa, que a partilha de práticas, a reflexão e a aprendizagem lhe são característicos. Além disso, com a formação do PNAIC, as práticas das professoras alfabetizadoras foram variadas, fazendo o exercício de repensar suas formas de avaliar, planejar, suas metodologias de trabalho e, assim, passaram a utilizar mais os jogos e os livros literários em sua prática docente. (CONCEIÇÃO, 2018).

Na dissertação “Atuação de políticas educacionais sobre o trabalho docente: Estudo sobre o PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, de Caroline Foggiano Ferreira, identificou-se que o PNAIC possibilitou a diversidade de interpretações e traduções da mesma política em contextos práticos diferentes, conforme a experiência, subjetividade e expectativa de cada ator que atuou na política. (FERREIRA, 2019).

Na dissertação “As concepções de lúdico a partir da unidade quatro dos cadernos de formação do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – 2013”, de Adriana Bastos Barbosa, indica-se que são necessários mais estudos relacionados ao lúdico e termos afins, tais como jogos, brinquedos e brincadeiras, pois são, muitas vezes, utilizados de forma equivocada, demonstrando o pouco aprofundamento teórico e as discussões sobre estas temáticas. (BARBOSA, 2015).

Na dissertação “Gêneros e sexualidades do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: discutindo pedagogias culturais e estratégias de governabilidade”, de Ariana

Souza Cavalheiro, observou-se que, na medida que as discussões sobre os gêneros e as sexualidades estejam presentes no currículo e no ambiente escolar a partir destes materiais do PNAIC, é possível não só criar espaços em que se oportunize às crianças pensar e refletir sobre essas temáticas, como também podem vir a auxiliar as/os professoras/es na promoção de uma educação para a sexualidade. (CAVALHEIRO, 2016).

Por fim, o trabalho “Qual o lugar dos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais no PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Rio Grande/RS”, de Sidiane Barbosa Acosta, foi possível perceber que as coordenadoras pedagógicas, muitas vezes, vivem uma crise de identidade, pois não sabem qual seu real papel dentro da escola e acabam exercendo várias funções que sentem não serem de ordem pedagógica. Outro aspecto a destacar no resultado da pesquisa é que a política do PNAIC não contemplou os coordenadores pedagógicos em sua formação continuada, uma vez que são peças fundamentais na construção e na orientação do Projeto Político Pedagógico, porque esses profissionais têm um papel formador no espaço da escola, junto aos professores, que estão em sala de aula. (ACOSTA, 2016).

Tabela 6 - Eixo Temático 03: Discutindo a Alfabetização e sua avaliação

PRODUÇÕES
“PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: repercussões de uma política circular nas práticas de alfabetização da rede pública do Rio Grande do Sul”
“Me ensina o que você vê? Avaliação da Aprendizagem no final do Ciclo de Alfabetização no contexto da formação continuada promovida pelo PNAIC”
“A tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA como um Fluxo Biopolítico Circular que gerencia a alfabetização no Brasil”

Fonte: Da autora, 2019.

Na pesquisa “PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: repercussões de uma política circular nas práticas de alfabetização da rede pública do Rio Grande do Sul”, de Carmen Maria Franca da Silva, compreendeu-se que a formação continuada precisa estar organizada, a fim de promover vivências formativas voltadas a transcender os desafios da atuação profissional no ciclo de alfabetização, além disso, evidencia-se que o Programa PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no Rio Grande do Sul, pautou-se no diálogo e na participação, elementos fundamentais em um contexto democrático, colaborando,

dessa maneira, com as práticas alfabetizadoras na rede pública do Rio Grande do Sul. (SILVA, 2019).

No trabalho intitulado “Me ensina o que você vê? Avaliação da Aprendizagem no final do Ciclo de Alfabetização no contexto da formação continuada promovida pelo PNAIC”, de Priscila Bier da Silveira, constatou-se que houve mudanças nos processos de avaliar os estudantes depois do processo formativo do PNAIC, pois ele contribuiu para a construção de uma nova concepção avaliativa que não aquela que tinha o foco central na classificação de alunos. (SILVEIRA, 2016).

E, para finalizar, na pesquisa “A tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA como um Fluxo Biopolítico Circular que gerencia a alfabetização no Brasil”, de Rosimar Isidoro Machado, foi possível perceber um movimento que o autor denomina Fluxo Biopolítico Circular, o qual se constitui numa estratégia da sociedade de controle para gerenciar os riscos da não alfabetização no Brasil. (MACHADO, 2018).

Com este levantamento foi possível observar que o programa do PNAIC é tantas vezes apenas descrito de acordo com a legislação e os cadernos de formação, e que são poucas as produções que trazem as experiências formativas construídas com este programa, bem como as percepções dos sujeitos envolvidos no processo de formar-se por meio dele.

Apontou-se, algumas vezes, sobre as fragilidades encontradas no processo formativo do PNAIC, bem como da formação docente como um todo. No entanto, a maior parte das produções científicas aqui trazidas consideram que o PNAIC é um veemente programa dentro da área da formação de professores que causa impactos positivos dentro dos espaços escolares, bem como no fortalecimento de vínculos entre os professores e a consolidação de uma prática pedagógica com mais qualidade.

Ao observar os eixos temáticos aqui abordados como formação de professores, práticas pedagógicas, e discutindo a alfabetização e sua avaliação, considera-se que este levantamento pode contribuir para esta pesquisa, para que, assim, se abordasse novas ênfases, como as percepções dos sujeitos envolvidos no processo formativo do PNAIC.

4.4.2 Interpretação dos dados dos Questionários e das Entrevistas

A partir dos dados obtidos pelas entrevistas e pelos questionários, foi possível realizar o cruzamento dos dados buscando as convergências para a construção das categorias de análise. Os dados descritos e interpretados que deram origem às categorias de análise desta pesquisa encontram-se nos Apêndices D e E.

Na próxima etapa, apresentamos uma tabela que tem o objetivo de mostrar as convergências que emergiram entre entrevistas e questionários.

Tabela 7 - Cruzamento dos dados das entrevistas e dos questionários

QUESTÕES	ENTREVISTAS
Por que a escolha em participar do PNAIC em 2017 e 2018?	Contribuir e estar mais perto de colegas da área
Qual o papel da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) na consolidação das formações do PNAIC, em 2017 e 2018?	Responsabilidade para a formação de professores situados na região
Como se promoveram as experiências de formação do PNAIC, em 2017 e 2018, ofertada pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)?	Trocas de experiências e trabalho interdisciplinar
Quais as contribuições que o programa de formação continuada do PNAIC, em 2017 e 2018, trouxe para os professores do Eixo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?	Repensar o trabalho docente
Quais os pontos frágeis da formação do PNAIC, em 2017 e 2018, ofertada pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)?	Questões estruturais e pouco tempo para aprofundamento teórico
Quais suas considerações sobre o encerramento do programa do PNAIC, bem como sua substituição de Programa Mais Alfabetização?	Sobre a descontinuidade do PNAIC: Formação centrada no professor Sobre o Mais Alfabetização: Processo centrado no estudante/Perdas significativas Desvalorização do professor
QUESTÕES	QUESTIONÁRIOS

Formação	Formação em Pedagogia
Sexo	Prevalência sexo feminino
Tempo Magistério	Carreira profissional longa
Atuação Docente	Docência em uma escola
Tempo na Alfabetização	Longa caminhada na alfabetização
Qual fator que impulsiona os elevados índices de analfabetismo no contexto brasileiro?	Falta de interesse dos envolvidos no processo de alfabetização
Formações continuadas servem para:	Aprimorar habilidades e competências de ser professor
Você participou de outro programa de formação continuada de professores, que não fosse o PNAIC?	Ampla participação em formações continuadas
Desde que versão você esteve envolvida no programa de formação de professores do PNAIC?	Ampla participação no PNAIC
Como você caracteriza a formação do programa do PNAIC, proporcionada pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em 2017 e 2018, no eixo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?	Aliando teoria e prática Fragilidade no Ensino Superior
Qual a maior contribuição que o programa de formação continuada do (PNAIC) 2017 e 2018, trouxe na sua escola?	Práticas didático-pedagógicas inovadoras
Qual prática, conhecida no programa de formação continuada do PNAIC, em 2017 e 2018, foi desenvolvida com mais êxito na sua escola?	Construção de jogos e brincadeiras

Quais são as percepções dos professores envolvidos no programa de formação continuada PNAIC, em 2017 e 2018, na sua escola?	Contribuição do PNAIC para mudanças nas práticas escolares
O que mudou entre antes e depois das formações do PNAIC, em 2017 e 2018, na sua escola?	Práticas inovadoras
Qual é a concepção de alfabetização instaurada na sua escola de atuação?	Falta de clareza
Com base na sua experiência, quais são as dificuldades mais acentuadas da docência com turmas de alfabetização?	Diversas
Os professores da sua escola sentem-se preparados para a atuação na docência com turmas de alfabetização?	Falta de preparo
Quais temas você considera mais importantes para a formação de professores alfabetizadores da região do Alto Uruguai Gaúcho?	Diversos

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Assim, após o cruzamento dos dados, observando minuciosamente o que de fato emergiu diante das questões abordadas na entrevista e no questionário, a interpretação da pesquisadora possibilitou a construção das seguintes categorias para a análise:

Tabela 8 - Categorias propriamente ditas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
------------	---------------

Formação de Professores	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de professores e o exercício da docência; - Fragilidade no ensino superior; - Teoria e prática/ Aprofundamento teórico;
PNAIC	<ul style="list-style-type: none"> - - Experiências profissionais, saberes e práticas pedagógicas; - Trabalho interdisciplinar; - Descontinuidade do programa;

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Ao transcrever e interpretar os dados, foi possível realizar o cruzamento deles, para que pudéssemos chegar às categorias de análise. Desta forma, no próximo capítulo, serão apresentadas as análises e as reflexões da pesquisadora acerca do tema desta pesquisa.

5 RESULTADOS E REFLEXÕES PERTINENTES

Esta etapa da pesquisa foi construída observando os dados adquiridos por meio das entrevistas e questionários realizados com o Coordenador de Formação, Formador Estadual, Formadores Regionais e Locais da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), envolvidos no programa do PNAIC, na sua última versão (2017/2018).

Temos como foco o seguinte problema desta pesquisa: Identificar as percepções acerca do PNAIC, do coordenador de formação, formador estadual, formadores regionais e locais, envolvidos no programa nos anos de 2017 e 2018, Eixo Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de abrangência da 15ª e 7ª Coordenadorias Regionais de Educação.

Os dados empíricos foram coletados objetivando atentar-se para algumas das concepções dos sujeitos envolvidos no programa do PNAIC. Eles possibilitaram a realização de um panorama que mostra a relevância que o programa apresentou na consolidação do processo de alfabetização dos estudantes brasileiros. Também, com os dados empíricos, é possível constatar modificações visíveis nas escolas em decorrência das práticas assimiladas no processo formativo do PNAIC, na UFFS.

Comprovou-se ainda, que a formação continuada é fator essencial para a preparação profissional dos professores, pois se verificam muitas defasagens na sua formação inicial que acabam por interferir no processo de ensinar e aprender. Além disso, constata-se, por meio dos dados desta pesquisa, que, ao observar o cenário de instabilidade do profissional docente, emergem muitas angústias e inseguranças no trabalho diário do professor, exigindo contínua formação do professor e maior responsabilidade dos governantes para com a educação.

Nesta direção, este capítulo foi constituído com base nos resultados obtidos pela pesquisa de campo, em que descrição e interpretação dos dados coletados no estudo empírico nos levaram à construção das categorias que emergiram a partir do cruzamento dos dados obtidos pelos questionários e pelas entrevistas. No momento do cruzamento dos dados, foram identificados muitos aspectos que convergiram diante dos questionamentos apresentados, no entanto, observaram-se também algumas discrepâncias que na análise serão salientadas.

Sendo assim, serão percorridos na perspectiva da análise, da problematização e da reflexão os tópicos a seguir:

a) Formação de Professores:

- Formação de professores e o exercício da docência;
- Fragilidade no Ensino Superior;

- Teoria e prática/ Aprofundamento teórico;

b) PNAIC:

- Experiências profissionais, saberes e práticas pedagógicas;
- Trabalho interdisciplinar;
- Descontinuidade do programa;

5.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Ao pensar em formação de professores é importante destacar que este tema vem sendo amplamente discutido no cenário educacional, justamente por ser considerado como uma das tentativas para a resolução dos problemas vistos e vivenciados no espaço da escola. Considera-se que a formação de professores é uma das estratégias necessárias para que seja alcançada uma educação com mais qualidade e que os índices nacionais que estimam a qualidade educacional sejam alavancados.

No entanto, pondera-se que a formação de professores na atualidade exige reformulações, bem como caminhos restaurados para que a sua estruturação e realização tornem-se mais eficazes. Afirma-se isso, pois muitos são os fatores que determinam e influenciam a escola atual, desde sua estrutura física, até a sua estrutura de funcionamento, bem como a sua função social. Estes fatores foram sendo constituídos ao longo dos anos em consonância com as normas que a sociedade foi estabelecendo. Portanto, considera-se que escola está marcada por concepções determinadas, por decisões políticas, assim como por disputas constantes.

Segundo Gonçalves (1997, p.79), a escola não é neutra, passam por ela muitas concepções, visões, interesses e disputas. Desta forma:

É preciso ter em mente que a educação é um ato político. Nesse ato o professor tem o papel de privilegiar o conhecimento que atende aos interesses dos grupos dominantes, contribuindo para a reprodução da ordem social vigente, ou, em ângulo oposto, investir na elaboração e socialização de um conhecimento novo, que possibilite ao aluno situar-se no mundo, compreendê-lo e descobrir alternativas para transformá-lo. (GONÇALVES, 1997, p.79).

É, neste sentido, que se mostra imprescindível estar constantemente reavaliando e refletindo o processo formativo dos professores num âmbito geral, justamente pelo fato de que, mesmo com determinações pré-estabelecidas, a escola e seus estudantes mudaram,

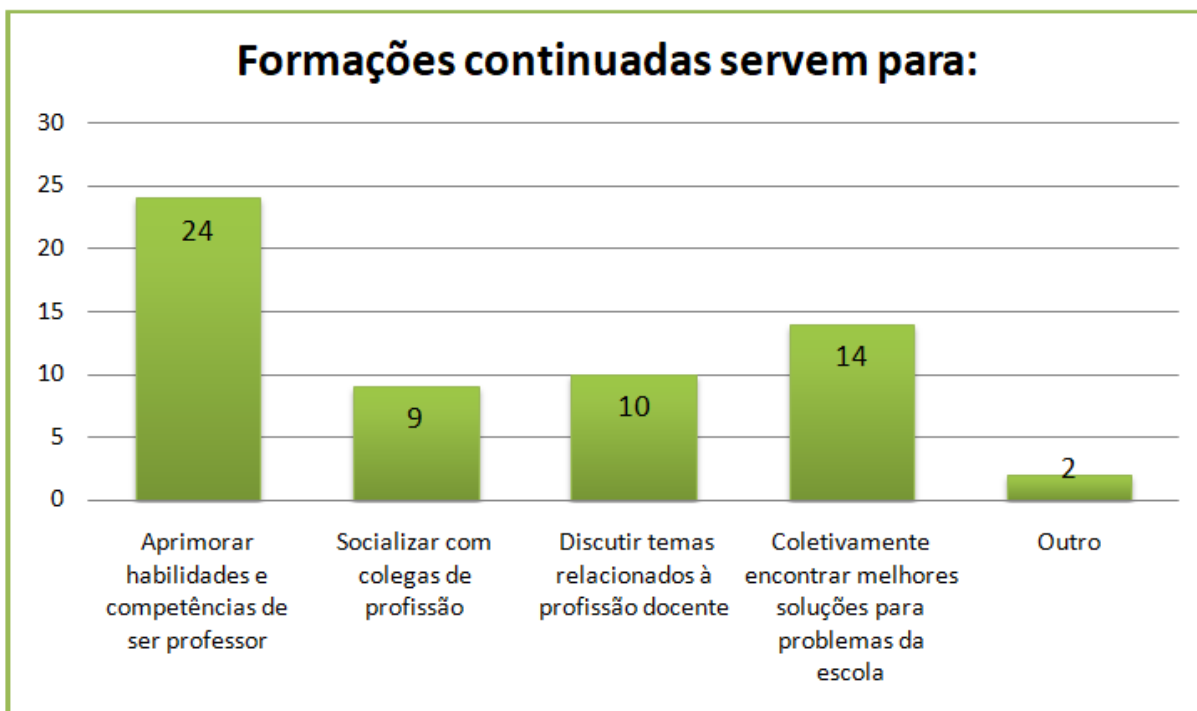
construíram-se novas visões, concepções e, assim, surgiram novas necessidades. É inevitável considerar que os professores precisam se aperfeiçoar, ampliar o processo reflexivo do que é a docência na atualidade e de quais são as reais funções que a escola abrange.

O processo de reflexão é prática fundamental para quem se dedica à profissão docente. Desta maneira, faz-se possível a construção de uma prática crítica, consciente e com mais qualidade. Para Pimenta (2009, p.31):

A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. [...] as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como esferas contrapúblicas, de modo a propiciarem a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia.

Ao destacar as considerações trazidas pelo grupo envolvido no PNAIC, 2017/2018, é possível considerar que a formação continuada de professores, baseada no PNAIC, teve papel importante para o aprimoramento dos saberes docentes e das funções que envolvem a docência.

Foi possível observar, então, de acordo com as respostas dos questionários, que 40,7% mostram que as formações continuadas servem para aprimorar habilidades e competências de ser professor, 15,3% das repostas revelam que as formações servem para socializar com colegas de profissão, 16,9% acreditam que as mesmas objetivam discutir temas relacionados à profissão docente, 23,7% das respostas exibem que as formações servem para coletivamente encontrar melhores soluções para problemas que surgem no ambiente escolar. E, ainda, 3,4% das respostas apontam outra valia para as formações continuadas, conforme observa-se:



Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

As formações do PNAIC exigiram dos professores a interlocução dos diversos saberes docentes. Segundo Tardif (2002, p.54), os professores, ao pensarem nas habilidades e competência de ser professor e sobre saberes docentes devem o considerar como “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Desse modo, para o autor, a construção do conhecimento deve ser uma ação coletiva e ter origem de várias fontes. “Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele. [...]” (TARDIF, 2002, p.16).

Neste sentido, Tardif (2002) considera que há uma classificação de quatro saberes docentes. Ele os classifica em: a) os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); b) os saberes disciplinares; c) os saberes curriculares e d) os saberes experienciais.

Tabela 9 - Síntese saberes docentes/Tardif

SÍNTESE SABERES DOCENTES/TARDIF	
SABERES	CONCEITO
Saberes da formação profissional	[...] o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências de educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para a ciências humanas e para as ciências da educação. Ora, essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-las à prática do professor. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo [...]. (TARDIF, 2002, p.36)
Saberes disciplinares	[...] São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados, nas universidades, sob forma de disciplinas. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. (TARDIF, 2002, p.38)
Saberes curriculares	[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e da formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos) que os professores devem aprender e aplicar. (TARDIF, 2002, p.38)
Saberes experienciais	[...] saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano, e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus (grifos do autor) e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser [...]. (TARDIF, 2002, p.39)

Fonte: Tardif, 2002.

A docência, então, deve envolver os mais diversos tipos de saberes, que devem ser articulados para constituir uma prática docente coerente e com qualidade. Diante disso, Tardif (2002, p.39), sintetiza que:

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Além desses saberes, necessários à docência, deve-se ter clareza que os saberes docentes também são construídos nas relações estabelecidas com outras pessoas. Ao falar em aprender coletivamente, na experiência cotidiana com os estudantes e colegas professores, nas relações estabelecidas com pessoas envolvidas nos mesmos movimentos, os sujeitos envolvidos nesta pesquisa acreditam que a escolha em participar e envolver-se no programa

do PNAIC se deu por acreditar que estar com os colegas da Educação Básica, trocando experiências, contribuiu para a prática formativa do grupo.

Observam-se as considerações de algumas formadoras:

FE - [...] O que faz a gente realmente escolher e participar deste envolvimento todo é por acreditar que precisamos avançar muito ainda na alfabetização e principalmente quando falo aqui em alfabetização é obvio, a alfabetização na minha concepção dos anos iniciais da Educação Básica. Haja vista de que as crianças muitas vezes estão saindo da educação do ensino fundamental, dos anos iniciais muitas vezes sem saber ler, escrever, pensar, argumentar, discutir, refletir. As crianças estão saindo muitas vezes sem as noções básicas e conceituais. Então quando a gente escolhe fazer parte disto, é para estar junto com os colegas da Educação Básica, neste momento estando como formadora de professores, estar junto com eles para a gente poder pensar caminhos que são realmente exíguos e caminhos que possam permitir que se efetive a alfabetização, dentro daquilo que nós acreditamos, que é a pessoa ter a leitura do mundo e a leitura da palavra, que ela tenha essa capacidade de codificar, de decodificar, mas também de refletir, de criticar e ter um pensamento e ações, a partir de seu próprio pensamento construído[...].

FR1 – [...] Acredito foi mais uma oportunidade de estar perto de colegas professores de outras realidades que nos propuseram conhecer e compartilhar novos saberes.

A partir das falas, compreende-se que se faz necessário buscar novas formas de pensar a educação, bem como o processo de ensinar e aprender, já que se observam muitas falhas na sua consolidação.

Acredita-se que, ao refletir sobre a própria atuação docente, ampliam-se as condições para que os professores possam encontrar caminhos mais eficazes para realizar e consolidar uma prática pedagógica mais consciente. Quando se fala em professores reflexivos, Alarcão (2007, p.41) assim, os define:

[...] A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada a reactiva.

Pela complexidade de questões que vem sendo apresentadas frente às demandas da sociedade, da necessidade de mudanças nos cursos de formação inicial e continuada e também diante do cenário de incertezas do que se tornou a profissão de ser professor, salienta-se que o exercício da docência inegavelmente exige reflexão. Para realizar o processo reflexivo, é necessária dedicação para o exercício de refletir. Conforme Alarcão (2007, p.45), “[...] a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu

desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade”. Conforme a fala de uma das entrevistadas, para que o professor realize o processo de reflexão, tão necessária à prática pedagógica, é pertinente repensá-la diariamente.

FE – Repensar, principalmente, acho que o primeiro foco, o papel da escola. Quem é a criança com quem nós estamos trabalhando?. As crianças dos anos iniciais, que infância é essa?. Quais são as demandas, os desejos deste grupo num contexto contemporâneo que estamos vivendo hoje?. Porque a criança de hoje, não é aquela criança do século XX?. Então, quais são essas necessidades?. Esse olhar então do professor alfabetizador, por exemplo, para esta criança do século XXI, 2017, 18, 19, 20. São outras características. E que elas vão requerer do professor uma docência constituída na relação com a vida, na relação com processos significativos [...].

Ao considerar os dados obtidos pelos questionários, foi possível observar muitas resistências por parte dos professores diante de conceitos, paradigmas, concepções, metodologias e práticas que são efetivadas nos espaços escolares. Apresentam-se muitas divergências quando é salientada a necessidade de formação e reflexão. Para uns é necessário repensar a prática da docência constantemente, para outros nem tanto, pois sempre fizeram desta forma. Alguns ainda afirmam: “sempre ensinei assim e os estudantes sempre aprenderam”.

Uma coisa é certa, destas considerações surge o fato de que precisamos repensar sim a prática pedagógica, por meio de uma formação inicial e continuada com consistência teórica e fundamentos práticos. Afinal, como mencionamos anteriormente, a escola, seus estudantes, bem como sua função não são mais as mesmas há muito tempo.

O processo de reflexão ao ser exercitado pelos professores, bem como pelos seus estudantes, garante um processo ativo e dialógico de construção do conhecimento, assegurando uma aprendizagem ativa, estimulando a construção de concepções e visões próprias de sociedade, ser humano e mundo.

Ao exercitar o processo de pensar/refletir, as pessoas tornam-se hábeis para agir com o inesperado, para tomar suas próprias decisões diante dos fatos e ainda para se posicionarem frente a posições que são pré-estabelecidas. Isso é o que se espera da sociedade! Todavia, sabe-se que:

A nossa civilização está em crise. E o sinal mais evidente é, sem dúvida, o colapso da nossa educação. Pela primeira vez na história, o homem revela-se incapaz de educar os seus filhos. As nossas prodigiosas descobertas em psicologia, as nossas iniciativas pedagógicas, tantas vezes interessantes e generosas, não tornam este diagnóstico mais fácil; bem pelo contrário, tornam-no ainda mais escandaloso. (...) É possível que esta desordem seja, na verdade, a transição para uma ordem superior. É

possível. Mas nada nos diz que assim será. Só nos resta uma alternativa: analisar lucidamente o que se passa. (REBOUL, 1974 apud NÓVOA, 2002, p.1).

Alerta-se que, ao contrário do que se espera, a sociedade não necessita de pessoas que obedecem silenciosamente as ordens que lhes são dadas. A reprodução da ideologia das classes dominante garante a consolidação e internalização de fatos e acontecimentos errôneos com normalidade. Para que a sociedade possa ter alterações na sua estrutura (forma de pensar, analisar e agir), acredita-se na transformação dos processos de ensino-aprendizagem nas instituições educacionais.

Cabe aqui salientar que, segundo Tardif; Lessard (2011, p.17),

[...] fundamentalmente, o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa ou, quando muito, reprodutiva.

Garantir uma formação com qualidade para os estudantes não significa prepará-los para o mercado de trabalho. A educação vai muito além disso! Ela precisa garantir-se como “prática da liberdade”. (FREIRE, 2015, p.121), ou seja, precisa mostrar a relevância da criticidade diante dos fatos, ainda precisa permitir o desenvolvimento de seres humanos “sensíveis, críticos, criativos, éticos, fraternos e espirituais”. (FREIRE, 2015, p.12).

Para isso, é essencialmente importante fundar espaços formativos baseados no aprofundamento teórico e na aprendizagem coletiva. Para Nóvoa (2002, p.38), “o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar”.

A partir disso, julga-se que o programa do PNAIC auxiliou trazendo muitas contribuições para os sujeitos que nele estiveram envolvidos, pois sua característica principal, desde sua primeira edição, esteve baseada tanto nos estudos teóricos, como também sua característica marcante esteve na troca de conhecimentos, experiências e nas interações grupais.

Há mais probabilidade de, por meio da formação de professores baseada na troca de experiência, principal característica do PNAIC, que as práticas escolares estejam baseadas na democracia, cidadania, extinção de qualquer forma de discriminação seja ela racial, sexual, de gênero, religiosa, ideológica, de origem étnica, por aparência ou incapacidade funcional.

Para essa construção do novo perfil profissional pedagógico reflexivo, Schön (2002), traz uma linha de formação por meio da reflexão a partir da própria ação. Em outras palavras, deve-se valorizar a experiência profissional de sala de aula para realizar o processo de reflexão. Segundo o autor, não é preciso ensinar o aluno o que é necessário ele aprender, mas sim, é fundamental alertar que:

Ele tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas 'falando-se' a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver. (DEWEY apud SCHÖN, 2000, p.25).

De acordo com Schön (2000), uma prática pedagógica que exercita a reflexão deve basear-se nos seguintes aspectos: no conhecimento-na-ação; na reflexão-na-ação e na reflexão-sobre-a-ação.

Para este mesmo autor, os processos que envolvem a construção dos meios de reflexão crítica dos professores são evidenciados na sua própria prática pedagógica diária de sala de aula e de escola, pois tal vivência indica aos profissionais as melhores condições para a resolução de atuações e intervenções pertinentes em determinados momentos que normalmente se mostram inesperados.

Por isso, "refletir criticamente significa se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados". (ANDRÉ, 2016, p.19). Acreditando que, por meio de uma formação inicial e continuada de qualidade, baseada no processo de reflexão das próprias práticas pedagógicas exercidas no espaço escolar, é possível reavaliar e reconstituir o fazer docente.

5.2 FRAGILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

A educação superior é considerada pela sociedade como uma estratégia para melhoria da qualidade de vida das pessoas, ela está ligada diretamente à inserção ao mercado de trabalho, bem como ao avanço para a formação pessoal e profissional das pessoas.

O Ensino Superior oportuniza a continuidade dos estudos para muitos jovens, bem como o aperfeiçoamento de suas habilidades e o aprimoramento de suas competências. De acordo com a LDB, o Ensino Superior tem como finalidade:

- I – Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII – Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996).

Ao longo dos anos, o Ensino Superior sofreu inúmeras reformas, sejam elas de estruturas curriculares, expansão, diversificação, entre outras, as quais foram realizadas de forma emergencial e sem estratégias exíguas. Com isso, foi possível constatar um cenário de instabilidades e fragilidades neste nível de ensino.

Tais fragilidades são nitidamente percebidas pela sociedade de uma forma geral. Observa-se nas seguintes falas:

FL – O Ensino Superior não está conseguindo, no meu modesto entendimento, sensibilizar estudantes da Pedagogia para que percebam a criança e assim possam buscar uma metodologia que atenda essa criança de forma integral.

FL - As formações refletiram de certa forma a fragilidade do Ensino Superior. As propostas foram interessantes, porém, não seguiram uma linha pedagógica. Houve momentos que as propostas eram um misto entre Pedagogia Inatista, Diretiva e Sociointeracionista. A escola está perdida! Não sabe o que faz. Falas do tipo "se meu aluno não aprende de um jeito, eu preciso ensinar de outro", são muito comuns e revela que em cada momento o professor faz uma escolha, que diverge em outra. A criança está sendo "enlouquecida" em meio essa confusão, essa tal falta de descontinuidade, essa falta de sequência. Outra fala que é comum "eu fecho a porta da sala e faço do meu jeito". A escola precisa ter um caminho e todos estarem unidos para que se consiga ensinar com produção de sentido.

Desta forma, considera-se que muitos foram os fatores que influenciaram a eclosão destas fragilidades que são observadas de forma clara. Pode-se salientar aqui a globalização, a imersão da tecnologia nos cursos de graduação a distância, a competitividade entre IES, bem como a sua acelerada expansão.

Quando se fala nestes fatores que desencadeiam as fragilidades na formação inicial e continuada de professores, cabe salientar que a maior preocupação encontra-se nos cursos na modalidade a distância. A sua acelerada expansão se deu justamente por ser uma forma mais fácil para os estudantes que estão imersos na competitividade do mercado de trabalho. No entanto, não houve uma definição e organização profícua no que se refere à redução das grades curriculares, à valorização das práticas escolares, à inserção da pesquisa com qualidade, bem como à construção do conhecimento de forma individualizada.

Segundo Gatti (2014), verifica-se que, mesmo com todos os fatores que inegavelmente interferem na formação de professores, a procura por essa modalidade está cada vez maior.

De modo geral, observa-se nas ementas dos currículos das licenciaturas, em seu conjunto, que os fundamentos da educação e as questões das redes educacionais são tratados com superficialidade excessiva, passando ao largo da possibilidade de oferecer uma formação mais sólida. Há um grande descompasso entre os projetos pedagógicos desses cursos e a estrutura curricular realmente oferecida. Nestas, constata-se claramente a ausência de integração formativa na direção de um perfil profissional de professor para atuar na Educação Básica. Então, o que se oferece nesses cursos é apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas atualmente. (GATTI, 2014, p.39).

No entanto, é conveniente considerar que as estruturas curriculares sejam repensadas e reestruturadas, além disso, há também a necessidade de repensar qual é a real função do Ensino Superior. Será a de preparar para o mercado de trabalho apenas? Será fazer com que seus estudantes construam seus próprios conhecimentos? Será oferecer aos seus estudantes a capacidade de pensar, pesquisar, analisar e produzir novos conhecimentos? Qual é a sua função?

Durante muitos anos, esta etapa foi vista e, em muitos casos ainda é, como um centro de treinamento para as exigências do mercado de trabalho. Ficar vigilante das novas reorientações curriculares é relevante no cenário atual, pois elas ainda estão motivadas pelas exigências que o mercado impõe para os jovens brasileiros. Onde os docentes são vistos como treinadores e preparadores de mão-de-obra habilitada.

Enquanto profissionais da educação, a tarefa é refletir coletivamente sobre o lugar dado aos estudantes nos currículos formulados pelas IES e o olhar com que eles são vistos diante da função da Escola/Universidade. Além disso, é valorosa a maior flexibilidade diante dos estudantes, da docência e dos conteúdos que as IES propõem, uma vez que, segundo Arroyo (2007, p.33):

Construímos um currículo para poucos e essa mesma construção vem servindo de justificativa para classificações excludentes. É um critério ético? Muitos coletivos escolares repensam esse parâmetro curricular à luz dos efeitos injustos que produz. Esse parâmetro de currículo para supostas mentes mais capazes legitima exclusões e desigualdades. Produz desiguais. Não resiste a uma ética democrática, pública. Não resiste aos avanços das ciências e dos valores.

Os espaços de ensino precisam valorizar as vozes dos sujeitos as quais, tantas vezes, encontram-se silenciadas pela sociedade e têm por característica marcante atitudes excludentes. A demanda é que se deixe de naturalizar os problemas que aparecem diariamente e olhar para além dos sujeitos para garantir que seus direitos sejam de fato assegurados.

Em muitos espaços de formação, verificam-se ainda, características tradicionalmente construídas que apresentam resistências em suas concepções, visões e formas de trabalho. Para Arroyo (2013, p.17):

Em estruturas fechadas, nem todo o conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos ilegítimos, do senso comum.

Diante do cenário apresentado, em que também se localizam as IES, é imprescindível perceber a exigência de repensar o Ensino Superior e as suas reais funções. Há de ser discutida também a grande oferta de cursos nesta etapa; de projetos e organizações curriculares mais eficientes.

Há uma disputa de ofertas aligeiradas e fragmentadas de cursos de graduação e pós-graduação que, ao final, acabam por serem apontados como ineficientes. Considera-se isso, embasando-se na ideia de que muitos profissionais passam quatro ou cinco anos na academia para aprender e aprofundar conhecimentos e, ao final, não têm clareza para desempenhar as funções a que competem.

Especificamente, os cursos que formam professores são os mais vistos no cenário de desordem acima apresentado. Possuem currículo fragmentado, uma formação com conceitos e concepções reduzidas e simplistas, sem a preocupação com a interdisciplinaridade, com a educação inclusiva, com as inúmeras especificidades de cada etapa e modalidade do ensino.

No Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área de conhecimento específico da área dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar. Isso denota

pouca preocupação com a Educação Básica e o trabalho que aí os professores deverão realizar. Denota igualmente a pouca preocupação das IES com esses cursos e sua vocação precípua. Diversos documentos orientadores dessa formação sinalizam uma estrutura formativa integrada, em que a relação entre teorias e práticas educacionais se faça presente [...]. (GATTI, 2014, p.39).

Os estudantes das licenciaturas encontram-se desorientados quanto ao conhecimento que lhes é apresentado. Discorre-se isso, pois, normalmente, o que vivenciam em seus primeiros estágios in loco mostra-se completamente distinto ao que aprenderam e estudaram na universidade. Para mais, Gatti (2010, p.1358) afirma que nas licenciaturas há muitas demandas a serem cumpridas pelos licenciados durante a realização dos cursos. Para a autora:

[...] Estas postulações criaram tensões e impasses para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem equacionadas. Enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular, especialmente para as classes noturnas onde se encontra a maioria dos alunos desses cursos, não é tarefa fácil. [...].

Diante disso, ao avaliar que a formação inicial de professores encontra-se defasada e que os estudantes das licenciaturas estão saindo dos cursos sem as devidas competências essenciais para construir uma educação de qualidade, Alarcão (1996, p.13), citando Schön, considera que “há razões para isso, pois a formação a que são submetidas nas universidades é inadequada [...]”.

Nas instituições de formação, os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam à aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada, como se esta constituísse a resposta para todos os problemas da vida real. Porém, mais tarde, na vida prática, encontram-se perante situações que, para eles, constituem verdadeiras novidades. Perante elas, procuram soluções nas mais sofisticadas estratégias [...]; por vezes em vão. A crença cega no valor dessas estratégias não os deixa ver, de uma maneira criativa e com os recursos de que dispõem, a solução para os problemas [...]. É a síndrome do sentir-se atirado às feras. (ALARCÃO, 1996, p.13).

As IES nem sempre conseguem cumprir a função de auxiliar nos processos de construir sujeitos com visões e concepções críticas. Muitas vezes, o conhecimento que é ofertado aos estudantes da graduação pelas IES está reduzido a conhecimentos de técnicas, isso faz com que o estudante não se sinta “como sujeito também da produção do saber” (FREIRE, 1996, p.22).

Posturas inovadoras diante da realidade e uma prática coerente fazem parte de mediações pedagógicas eficazes. Estas mediações levam em conta que a construção dos saberes decorre de processos próprios de reflexão e compreensão de sua própria vivência,

como também dos processos que apresentam uma intencionalidade. Para Adams; Streck; Moretti (2017), a chave para o processo de mediação é a relação dialética entre a prática (experiência) e a teoria.

Até não reformularmos os cursos de formação de professores e continuarmos disseminando e ofertando-os de forma aquém da sua real importância, não estaremos progredindo no que se refere à intencionalidade de formar professores eficientes e capazes de ofertar uma educação com mais qualidade.

A Educação-Básica sofre com isso, os professores por terem uma formação frágil mostram-se despreparados para sua função no espaço escolar. Este sentimento de despreparo gera outras características que depreciam e comprometem a função de ser professor. As características de insegurança, desânimo e esgotamento emocional são desencadeadas pela visão social do que é ser professor no cenário atual e dos dilemas que este profissional enfrenta diariamente na escola.

O professor precisa ocupar-se de resolver conflitos entre estudantes que normalmente são gerados ainda nos espaços externos da escola, encarar o desrespeito e a falta de vontade de estudar de muitos estudantes, responsabilizar-se por questões que estão muito aquém da sua real função. Não bastasse isso, os professores suportam injustiças e encontram-se silenciados pelas ameaças e afrontas constantes do governo.

Quanto tempo teremos ainda para que a nossa profissão seja extinta? Quem serão os ousados a fazer esta escolha profissional? Quanto tempo suportarão os que ainda exercem esta profissão? Muitos destes questionamentos não existiriam se os esforços estivessem direcionados a ofertar uma formação inicial de qualidade.

Há uma crise de identidade presente na docência de forma arraigada. Quando analisada a descrição do que é ser professor, o que é a docência, o que é ser um professor alfabetizador, não se presencia clareza dos relatos apresentados pelos sujeitos desta pesquisa. Além disso, quando questionados sobre o preparo em exercer as funções da docência, as formadoras deixam claro que se sentem inseguras ao exercê-la e justificam isso afirmando que existe um esforço de mudança e qualificação, mas que ainda persiste um pensamento muito voltado para metodologias e não se pensa em estratégias em perceber como os estudantes aprendem, para então planejar formas de trabalho. Observa-se:

FL - [...] Ainda existe um pensamento muito voltado para metodologias e não se pensa em estratégias em perceber como os alunos aprendem para então planejar formas de trabalho. Resistência para novas maneiras de trabalhar, novas tecnologias...

FL - Sentir-se preparados, o que é isso... Os professores sabem o que estão fazendo, geralmente se identificam e gostam de alfabetizar. Agora preparados não porque a cada ano surgem novos desafios que precisamos buscar novos conhecimentos.

FL - Penso que não, pois tem muitos professores ainda que pensam em não buscar novas formações, por iniciativa própria, não respeitam as diversidades e peculiaridades das crianças. Não buscam trabalhos diferenciados para as crianças que necessitam de atenção especial.

Considera-se com isso, segundo Nóvoa (1999, p.22), que:

A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As consequências de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional trazida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos, etc.), recurso sistemático a discursos-ábili de desculpabilização e ausência de reflexão crítica sobre a ação profissional, etc. Esta espécie de autodepreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõe de um importante poder simbólico nas atuais culturas de informação.

Também, diante das percepções das formadoras, identifica-se que muitos professores apresentam restrito interesse em buscar novas formações por iniciativa própria ou trabalhos e metodologias diferenciadas e que eles não se sentem preparados para os novos desafios que surgem na diária rotina escolar.

Sendo assim, para Gatti (2010, p.1360):

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos.

De tal modo, é necessária a busca por uma formação inicial e continuada de professores com o máximo de qualidade – que esta formação busque aliar teoria e prática, que tenha um currículo adequado ao que realmente é necessário aprender, que desenvolva a autonomia, a libertação, a autodeterminação, a criticidade; que exercite o fazer científico por meio da pesquisa, que potencialize as relações interpessoais e desenvolva a inteligência emocional. Ainda,

[...] no que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010, p.1375).

Se for ofertada uma formação fortalecida e eficaz, estaremos conseqüentemente revigorando as chances de uma Escola Pública de qualidade. Estaremos ainda possibilitando aos estudantes a oportunidade de aprender, se desenvolver, aprimorar as habilidades que já apresentam; de constituírem-se seres humanos ricos intelectual e pessoalmente, estando preparados para a vida.

Em consonância com as percepções das formadoras envolvidas nesta pesquisa, menciona-se que a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS mostrou-se comprometida com as causas da sociedade da qual faz parte e que o processo formativo do PNAIC, nela desenvolvido, foi considerado de qualidade.

A formação dos professores que se localizam nesta região foi construída na tentativa de estar atenta às demandas da sociedade. Pela proximidade dos municípios envolvidos no processo formativo, bem como pela sua estrutura física e de profissionais, compreende-se que a formação foi contemplada com êxito, valorizando os saberes regionais e ofertando a espaço adequado ao número de professores que dela participaram, como pode ser observado nas seguintes falas:

FE – [...] a Universidade Federal da Fronteira Sul ela já nasce com esse intuito, de estar atenta às demandas da sociedade e principalmente nesta região, com a formação de professores. Então, por isso que realmente, o papel dela é estar presente em todas as ações. Quando se coloca ações, aqui estou dizendo, frente ao ensino, a pesquisa e a extensão. E haja vista que este movimento todo que realizamos com o PNAIC foi um movimento fortemente na extensão, mas que desta extensão, estamos aqui hoje, desta extensão surge a pesquisa e com certeza isso também reflete no ensino e nas ações pedagógicas nas escolas. Então eu diria que basicamente a Universidade ela cumpre o seu papel, o seu tripé, ensino, pesquisa e extensão quando ela abraça também este propósito todo do PNAIC.

FR1 - A UFFS como universidade Federal tem um papel importantíssimo para a formação de professores nesta região, pois ela se firmou aqui devido a sua função social para a região, uma demanda necessária para a nossa região [...]. A UFFS poder oferecer as formações do PNAIC para a região, para mim, é ver a valorização da formação continuada oferecida na região, oportunidade de despertar no professor a melhorar a sua prática em sala de aula, proporcionar discussões e reflexões com grupos de professores da região. Acredito que o ponto chave foi ter as formações de professores da região na universidade da região discutindo sobre o que dá certo no seu município e o que precisa ser melhorado no processo de alfabetização [...].

O processo formativo ofertado pela UFFS valorizou e considerou as demandas da sociedade regional – o que, de acordo com as formadoras, possibilitou o aprimoramento das competências e habilidades de ser professor. Além do mais, fortaleceu-se o processo de construção de uma identidade profissional, baseada na socialização, debate e reflexão de experiências diversas compartilhadas nos eixos de atuação do PNAIC. Acreditou-se que a UFFS expandiu a ideia de que:

Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (PIMENTA, 2009, p. 19).

5.3 TEORIA E PRÁTICA

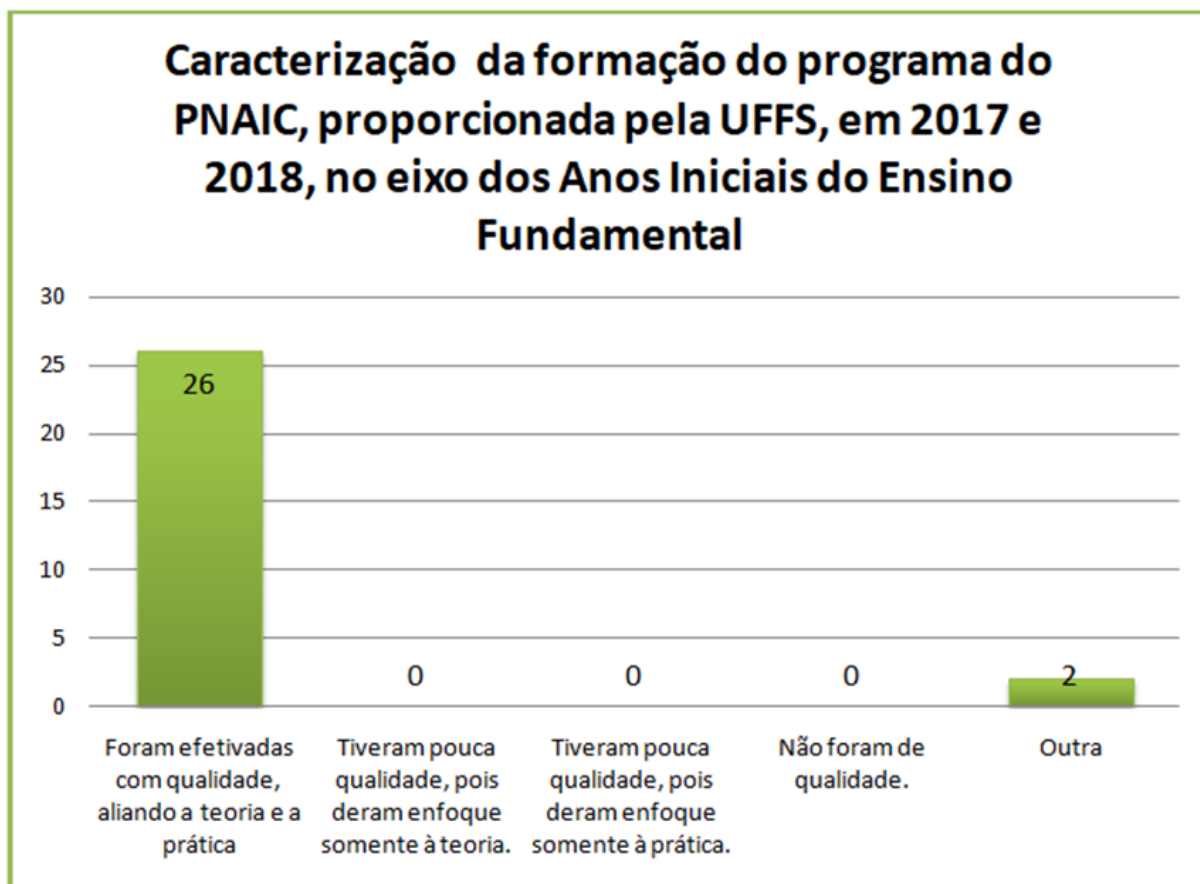
Observa-se, diante dos dados obtidos pelas entrevistas e pelos questionários, que a teoria e a prática são destacadas como parte essencial para a prática da docência. No entanto, as respostas divergiram quanto ao processo formativo do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, 2017/2018, que encontrava sob responsabilidade da UFFS/Erechim.

Alguns dos formadores destacam nas entrevistas que este processo de formação proporcionou momentos que contemplaram tanto a teoria quanto a prática. Observa-se isso, nas seguintes falas da entrevista:

FR3 - A UFFS se comprometeu para com o desenvolvimento de ações que possibilitassem uma relação entre a teoria e a prática, que viabilizassem a construção de conhecimentos, a troca de experiências, a socialização de aprendizagens [...].

FR3 - O PNAIC favorece a construção de conhecimentos teóricos, mas também práticos, pois busca aliar a escrita de autores que estudam a alfabetização com ações pedagógicas cotidianas, com práticas que fazem parte do dia a dia do professor. Ao ler um caderno de formação, o professor reflete, redireciona, repensa, ressignifica e até mesmo modifica o seu fazer pedagógico.

Da mesma forma, nos questionários, também foi possível perceber, por meio das respostas das formadoras locais (92,9%), que as formações do programa do PNAIC foram efetivadas com qualidade, aliando a teoria e a prática, conforme se observa no gráfico:



Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

No entanto, considera-se relevante destacar que há discrepâncias em relação à questão teoria e prática. Nas respostas, também pode-se verificar que um dos pontos frágeis desta última versão do processo formativo, do PNAIC na UFFS, foi considerado como a falta de tempo para que os professores pudessem realizar o processo de leitura, estudo e exploração, ou seja, o aprofundamento teórico. Observa-se nas falas a seguir:

FE – Primeiro lugar pouco tempo, pouco tempo para estarmos juntos, para aprofundarmos. E eu acredito assim que, por mais que a gente tenha se empenhado falando nos anos iniciais em trabalhar as bases teóricas, ainda eu sinto que na formação de professores tanto inicial quanto continuada nós somos muito frágeis na construção teórica [...], para nós muitas vezes, e isso é a minha concepção de repente até empirista, que tem se constituído em algumas pesquisas que tem mostrando o quão nós professores somos muito mais da dimensão pragmatista. Nós queremos a receitas, nós queremos as práticas e nós não aprofundamos, vamos dizer assim: se eu tenho uma prática, qual é à base desta prática? Por que esta prática? Onde é que nos queremos chegar com esta prática?. Então eu acredito que a fragilidade foi o curto tempo de espaço para a gente fazer esta articulação devida entre teoria e prática.

FR3 – [...] teve um período de duração muito curto. As leituras foram feitas sem aprofundamento, as atividades sugeridas não puderam ser aplicadas na íntegra, vários materiais não foram tão explorados como poderiam ter sido. Enfim, um programa desse nível deveria ter uma durabilidade maior, com um cronograma mais organizado e bem distribuído.

Assim, ao considerar que é por meio da busca por bases teóricas que os professores exercitam e realizam o processo de reflexão da prática pedagógica, constata-se que os professores estão sendo incentivados a acreditar que apenas com bases e fundamentos práticos se constrói docência com qualidade. Infelizmente os professores, segundo Fernandes (1997, p.108) adaptam-se,

[...] a reduzir cada vez mais a sua parcela de responsabilidade no que se refere a 'pensar' e controlar o processo de produção do ensino. É-lhe roubada a essência do homem e do profissional: o pensar e o sentir. Assim, ele é transformado num fazedor, num alienado, num dependente, numa máquina.

Para práticas formativas exitosas, acredita-se ser pertinente estabelecer a articulação entre teoria e prática, pois, de acordo com Pimenta (2011, p.94), “[...] na educação como práxis social, a atividade teórica e prática são indissociáveis [...]”.

Na formação inicial e continuada de professores, salienta-se o potencial de estreitar as relações entre bases teóricas, estabelecendo correspondências com o que é prático do convívio escolar. O conhecimento teórico auxilia o professor a realizar a relação entre a teoria e a realidade, particularidade encontrada no espaço escolar, para, dessa forma, os sujeitos sentirem-se parte ativa do processo de aprender.

Para Pimenta (2011, p.93):

A educação é uma prática social. Mas a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela. A Pedagogia enquanto ciência (teoria), ao investigar a educação enquanto prática social, coloca os “ingredientes teóricos” necessários ao conhecimento e à intervenção na educação (prática social).

Considerando a educação como prática social, os profissionais que nela atuam precisam de preparo adequado para sua atuação profissional. No entanto, observa-se que não há articulação entre as instituições formadoras de professores e entre as escolas, sejam elas públicas ou privadas.

Ocorre também uma imensa diversidade de discursos teóricos, muitas vezes, dispensáveis, que acabam por afastar os professores de dedicar-se para o aprofundamento teórico necessário. Desta forma, acaba por se constituir uma prática pedagógica simplista e com escasso aprofundamento, influenciando o processo de pensar, refletir e agir a ação pedagógica.

Com base na seguinte fala, observa-se que:

FE – [...] Outro elemento, eu não vejo formação profícua, se a gente não trabalha com a ideia de uma pesquisa constantemente, nós teríamos que ter trabalhado uma formação em que os nossos contextos deveriam ser os objetos de estudo, então vamos dizer assim, se nós maior tempo e aí claro que não demandaria somente da Universidade, demanda muito mais dos professores da Educação Básica terem seus tempos para estarem aqui, para estarem fazendo esse processo todo nessa dinâmica que estou apresentando. Então acredito resumidamente é isso: é a pesquisa que ficou frágil no nosso processo e o pouco tempo e essa articulação teoria e prática pra mim ficou frágil ainda.

Segundo uma das formadoras, a pesquisa é fundamental para a prática docente e compreende-se a necessidade da inserção da pesquisa na formação de professores. Para André (2016, p.21), a pesquisa é,

[...] analítica, usa procedimentos rigorosos e sistemáticos para produzir conhecimento, ou seja, dá inteligibilidade àquilo que é desconhecido na prática social. Tenho uma pesquisa quando tenho uma pergunta, um questionamento que é importante, e não sei a resposta. Pesquisar é procurar resposta para algo que não se conhece e que é necessário conhecer. A pesquisa auxilia no esclarecimento de uma indagação, de uma dúvida. É nisto que está a beleza no achado da pesquisa: a descoberta, o conhecimento que é novo que é produzido pelo ato de pesquisar.

Todavia, são poucos os profissionais que podem estar inseridos em atividades de estudo, aprofundamento teórico, como também em atividades que envolvem a pesquisa. Percebe-se isso, pois muitos estudantes das licenciaturas desde sua inserção na graduação, já estão inseridos no mercado de trabalho. Isso traz consequências indesejadas à qualidade dos profissionais que estão sendo formados para a atuação como docentes, pois não se realiza o aprofundamento teórico necessário, permanecendo apenas com a prática vivenciada diariamente no espaço escolar.

Para amenizar as consequências da falta da pesquisa e do aprofundamento teórico nas graduações, foi necessária a implementação de programas que auxiliaram os estudantes inserindo-os e qualificando-os para que pudessem familiarizar-se com as práticas escolares, estabelecendo a relação da teoria estudada nas IES com a prática vivenciada nos espaços escolares.

André (2016, p.67), considera que a necessidade de inserir os estudantes das licenciaturas em programas relacionados à experiência com a docência pode ser um fator que viabilize “[...] aos futuros docentes a oportunidade de imersão nas escolas, com acompanhamento de professores do Ensino Superior e das escolas parceiras, estreitando a histórica separação entre teoria e prática”. Nesse sentido, julga-se que estes programas

estabelecem momentos de estudos com os professores da universidade sobre questões que surgem na prática, tornando-se um exercício de reflexão da prática pedagógica.

Pondera-se que os estágios também deveriam ser a oportunidade de os estudantes da graduação, depois de aprofundarem bases teóricas, se inserir na prática escolar, no entanto, em algumas IES, eles acabam falhando nessas propostas. Corrobora Gatti (2014, p.40), afirmando que:

Os estágios curriculares, que seriam espaços onde teorias e práticas em interconexão com os contextos de escolas propiciariam a construção de aprendizagens sobre a educação escolar e a docência, com a contribuição da experiência de docentes das IES, mostram-se, em sua maioria, sem um planejamento que diga de seus propósitos e ações. Também não explicitam as formas de relação com a rede escolar e não oferecem condições para um acompanhamento efetivo por parte de docentes que são designados para sua supervisão.

Desta maneira, os estudantes da licenciatura são carregados de teoria, muitas vezes confusa, e acabam por não saber utilizá-la nas práticas escolares. Eles entram na escola e, de forma acrítica, fazem o processo passivo de observar, sem ter a oportunidade de adquirir experiências do que é a docência e falhando ao exercê-la nos estágios.

Desta maneira, fica ineficaz o processo de construção da educação como uma prática social, necessitando uma nova formação para suprir as carências da formação inicial. Ou seja, “a formação para um novo desenvolvimento profissional baseia-se na concepção de um professor pesquisador, que vai se orientar para compreender as teorias implícitas na ação, fundamentá-las, revisá-las e reconstruí-las.” (ANDRÉ, 2016, p.32).

5.4 PNAIC: EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS, SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Segundo Tardif e Lessard (2011, p.35): “A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capaz de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.”

Para estes mesmos autores, a noção de experiência pode ser entendida de maneiras diferentes,

[...] a experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar os fatos e situações do trabalho que se repetem. Essas certezas correspondem a crenças e hábitos cuja pertinência vem da repetição de situações e fatos [...]. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 51).

Mas também se pode compreender a experiência, não como um processo fundado na repetição de situações e sob o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e significação de uma visão vivida por um indivíduo. É assim, por exemplo, que se fala de experiências que mudam uma vida, que não têm necessidade de repetir-se, mas que influenciam de uma só e única vez toda a existência profundamente [...]. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 51).

As falas das formadoras nos remetem a estes tipos de experiências, sejam elas baseadas em fatos que se repetem diariamente na prática dos professores em sala de aula, ou as que marcaram a vida profissional dessas formadoras.

Ao falar do processo formativo do PNAIC, 2017/2018, na UFFS, as formadoras destacam que o compartilhamento de saberes/experiências foi um aspecto muito relevante durante o percurso de formação. Observa-se nas falas a seguir:

FR1- [...] Acredito foi mais uma oportunidade de estar perto de colegas professores de outras realidades que nos propuseram conhecer e compartilhar novos saberes”. “[...] Foram momentos de muitas trocas de experiências, onde as professores puderam compartilhar sobre o trabalho desenvolvido em seus municípios e também, levar novas sugestões aos grupos de professores.

FR2 – [...] Então na verdade é uma troca de experiência e a gente apostou muito nisso, nessa troca de experiência [...]. Tudo o que a gente aprende junto e troca conhecimento a gente nunca mais esquece! Então o nosso grupo eu acho que apostou muito nisso = na troca de experiência e valorizar o que todas sabiam [...].

FE – [...] E eu diria que por esta dimensão o contributo que se teve realmente foi quando nos conseguimos refletir, discutir com os nossos grupos, enfim... do quão importante é termos a proposta de alfabetização que tenha este cunho, que considere o pensamento da criança, que considere o mundo vivido pela criança e que considere a leitura do mundo para se construir a leitura da palavra [...]. Experiências estas que eram o tempo todo pensar em contribuir realmente para que o professor pudesse olhar para a sua prática pedagógica, para sua sala de aula, para seu contexto escolar, para suas experiências enquanto docente e tornar esse processo mais significativo para o estudante. E que realmente a escola possa cumprir o seu papel, que é com o conhecimento.

Estes saberes/experiências que inicialmente são individuais, quando compartilhados com colegas, tornam-se saberes coletivos, não como uma forma de preparo para o que pode vir a acontecer, mas sim como uma construção de um processo reflexivo coletivo. Uma construção e fortalecimento da profissão docente.

Nesta perspectiva, foi possível perceber que os saberes das experiências das formadoras que estavam envolvidas no processo formativo do PNAIC foram se constituindo em estratégias para que os professores pudessem olhar e refletir sobre a sua prática pedagógica.

Para uma das formadoras, os saberes das experiências no processo formativo se consolidaram efetivamente justamente pelo fato de ser um mesmo grupo de profissionais, com características e funções comuns. Observa-se:

FR2 – [...] o PNAIC era o momento de pessoas apaixonadas por educação se encontrarem e falarem sobre educação, alfabetização, interesse de crianças, o que é importante a criança saber, a gente falava do sujeito como um todo e isso me deixava muito orgulhosa da minha profissão e eu me sentia ótima por estar ali, trocando essas experiências e me fortalecia como profissional, eu acho que todo profissional precisa disso, de um fortalecimento com a sua profissão, ali é um momento que a gente também falava de angústias que a gente tem na sala de aula, no nosso trabalho, mas a gente também falava coisas boas, coisas lindas que acontecem quando a gente alfabetiza as crianças! [...].

Ao realizar a troca de experiências com um grupo com características e desejos semelhantes, a formadora sentiu-se fortalecida profissionalmente, isso contribuiu para o que Nóvoa (1999, p.29) destaca como “a produção de uma cultura profissional dos professores”.

No entanto, há de se considerar que, para Tardif e Lessard (2011, p.51), “[...] quando se interroga os professores a respeito de suas próprias competências profissionais, é na maioria das vezes a essa visão de experiência que eles se remetem implicitamente, para justificar seu “saber ensinar”, que eles opõem à formação universitária e aos conhecimentos teóricos.”. Há de se questionar: Será que apenas conhecimentos empíricos bastam para uma prática pedagógica com qualidade? Como não valorizar os saberes que são provenientes do aprofundamento teórico de autores?

Como já descrito anteriormente, a relação teórico-prática é indispensável para um trabalho que permeie a profissão atual de ser professor. A profissão docente exige o encontro de diversos saberes que, de acordo com Pimenta (2009), correspondem à “[...] saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica [...]”.

É, nesse sentido, que se acredita veemente em valorizar os saberes dos professores, pois, conforme Tardif (2010, p.11), os saberes dos professores estão relacionados “com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.”.

O processo formativo do PNAIC, na UFFS, envolveu saberes das experiências profissionais de todos os envolvidos. De acordo com as percepções das formadoras envolvidas nesta pesquisa, o programa do PNAIC ouviu, valorizou e compartilhou práticas escolares dos municípios da região. Enriqueceu os saberes das experiências culturais de todos os municípios que estiveram envolvidos no processo formativo.

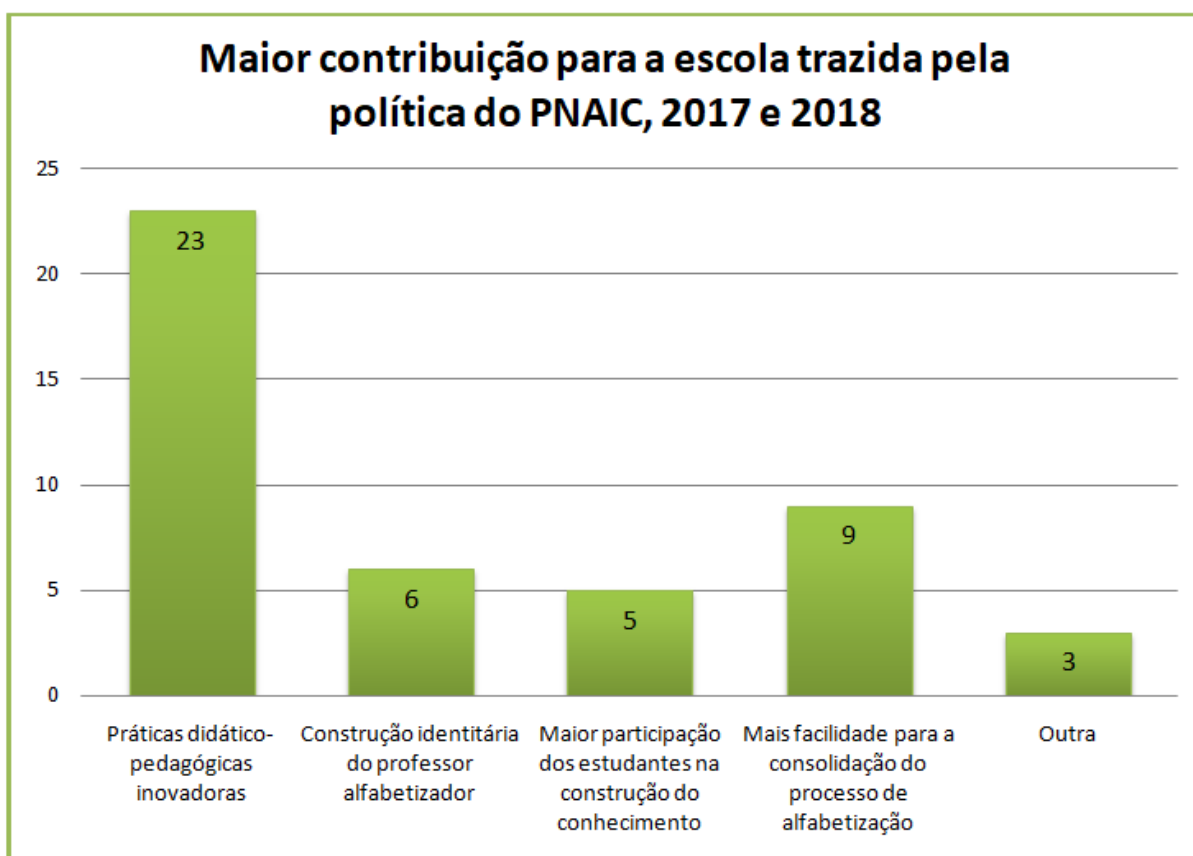
Este fator nos mostra que o PNAIC foi considerado um programa que trouxe muitos resultados exitosos nas práticas pedagógicas das escolas. De acordo com a concepção das formadoras entrevistadas:

FR3 – [...] Ao longo dos anos pude perceber o quão grandioso era o mesmo e o quanto a sua implantação mobilizou, motivou e modificou muitas das práticas pedagógicas existentes.

FR1 – [...] A oportunidade de resgatar atividades, materiais, possibilidades de aprendizagem que podem ser aplicadas em sala de aula e que estavam esquecidas e que puderam ser aprimoradas e desenvolvidas em sala de aula, bem como, a valorização profissional e o trabalho em equipe.

FR4 – [...] Então os professores eles puderam se sentir protagonistas do processo e parte desse processo e consegui utilizar toda essa formação na prática de sala de aula que foi o diferencial maior.

De acordo com os dados dos questionários, também foi possível observar as contribuições que o programa, na sua última versão, trouxe para as escolas localizadas nos municípios da região. Uma das mais potentes contribuições, segundo as formadoras, foi que as práticas didático-pedagógicas destas escolas se tornaram mais inovadoras, conforme se observa no gráfico:



Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Os professores tiveram a oportunidade de formar-se. Foram instituídas dentro de cada eixo de atuação do programa de formação de professores alfabetizadores (PNAIC) comunidades de aprendizagem. Nestes espaços, foram construídos ambientes de diálogo, de trocas de experiências, de estudos teóricos, de oficinas práticas, de construção de materiais, de fortalecimento da docência, de construção de identidades profissionais, de empoderamento.

Ao observar os dados do gráfico que evidenciaram as percepções dos professores envolvidos no programa de formação do PNAIC é possível constatar que 57,1% das formadoras acreditam que o PNAIC contribuiu muito para mudanças nas práticas escolares, 39,3% afirmam que contribuiu razoavelmente para mudanças nas práticas escolares e 3,6% acreditam que não trouxe nenhuma contribuição para mudanças nas práticas escolares.

Com isso, pode-se perceber que a maior parte das formadoras acredita que com a formação do PNAIC verificou-se muitas contribuições para mudanças nas práticas escolares e fazendo com que muitos professores sentissem vitalidade ao retornar para seus municípios de atuação realizando uma prática pedagógica diferenciada da qual estava sendo realizada. Mesmo assim, há de se considerar que foi elevada a porcentagem de formadoras que acreditam que foi razoável ou que não se presenciou contribuições e mudanças das práticas escolares com o programa PNAIC.



Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

5.5 TRABALHO INTERDISCIPLINAR

Quando se fala em trabalho interdisciplinar, deve-se considerar um ensino e uma aprendizagem que não levem em consideração conhecimentos fragmentados e ministrados separadamente, sem vínculo nenhum com a realidade cultural vivida pelos sujeitos a que fazem parte.

O trabalho interdisciplinar deve considerar o envolvimento e a integração dos saberes de todas as áreas do conhecimento, fazendo relação dos conceitos, ideias e construções de cada área e considerá-lo de acordo com a realidade. Reitera isso, Lück (1995, p.64), afirmando que interdisciplinaridade é,

[...] o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

Para Fazenda (2011, p.48), exercitar a construção de um processo que inclui a interdisciplinaridade no espaço escolar exige a modificação das práticas formativas de professores, além disso, da postura dos profissionais que estão na escola, exigindo maior ampliação de significados e conceitos acerca do processo de ensinar e aprender.

Lück (1995) considera que a divisão do trabalho por disciplinas pode ser uma das formas que os professores encontrem para organizar o trabalho pedagógico, no entanto, os conhecimentos disciplinares acabam por tornarem-se restritos em uma área ou disciplina apenas. Além disso, acredita-se que a organização do trabalho pedagógico por disciplinas ou áreas faz com que os estudantes tenham fragilidades para adquirir um conhecimento mais amplo e que tenha relação com suas outras aprendizagens escolares.

Questionam-se muitos aspectos que estão relacionados aos conhecimentos que os estudantes vão apropriar-se para fazer relação com o mundo social. No entanto, quando se oferta conteúdos específicos por disciplinas em forma de blocos, a aprendizagem total e geral não é construída de forma eficiente.

No cenário brasileiro, a interdisciplinaridade foi e ainda está sendo amplamente levada à prática de discussões com a LDB, com os PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais), com a OCNEM (Orientações Curriculares Nacionais, com as DCNS (Diretrizes Curriculares

Nacionais), além disso, encontram-se muitos debates sobre ela nos cadernos de formações do PNAIC. No entanto, esse tema ainda precisa de muitos debates e contribuições pela sua grande necessidade de avanços.

Quando se fala em necessidade de avanços, quer se dizer que ela ainda não está sendo incorporada nas práticas pedagógicas dos professores. Os professores apresentam conhecimentos que estão relacionados com o tema interdisciplinaridade, no entanto, quando se dispõem a inseri-la na sua prática pedagógica, sentem-se inseguros e despreparados para isso. O professor, para Kleiman e Soares (2002, p.24), “se sente inseguro de dar conta da nova tarefa. Ele não consegue pensar interdisciplinarmente porque toda a sua aprendizagem realizou-se dentro de um currículo compartimentado”.

Para a coordenadora do processo formativo do PNAIC conseguir com que o professor vá construindo novas concepções e reflexões e constitua novas ações é um processo que leva muito tempo. Ela apresenta uma crítica face o cenário de mudanças de práticas pedagógicas, “[...] no sentido de que a gente tem aí 500 anos de escola, e não é em 5 que a gente muda isso[...]”.

Há muitas concepções de docência e das funções de ensinar e aprender que são cristalizadas, que os professores sentem segurança em continuar trabalhando de acordo. Desta forma, mesmo estando em aperfeiçoamento dentro de um processo formativo, há muitas resistências em avançar nas práticas pedagógicas de sala de aula.

Tais resistências são muito difíceis de serem transformadas e se fazem presentes na rotina escolar. Conforme a CF, os professores ensinam da mesma forma com que foram ensinados. No processo formativo do PNAIC, os profissionais docentes estavam presenciando uma nova proposta de formativa, com novas concepções, pois:

CF - [...] elas não tiveram uma formação assim nessa direção, então elas acabam formando do jeito que elas foram formadas. E aí então a gente tava na verdade formando para as professoras entenderem essas novas concepções – novas (kkk) da década de 80, mas enfim, essas novas concepções e que cada vez vem se firmando mais [...].

Assim, para o exercício de construir uma prática que envolve a interdisciplinaridade no espaço escolar, muitos fatores são indispensáveis. O principal deles acredita-se que seja a mobilização dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, os professores principalmente, pois são os responsáveis por construir um contexto geral que abarque todos os conhecimentos, de todas as áreas, tecendo novas e amplas aprendizagens.

Assim, reitera Santomé (1998, p. 63), que a interdisciplinaridade,

[...] implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente uma das outras. Aqui se estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação de suas metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais, etc. Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas.

Considerando os aspectos que constituem uma prática interdisciplinar, de acordo com a concepção das formadoras do processo formativo do PNAIC, 2017/2018, a prática interdisciplinar esteve presente neste processo formativo dos professores. Observa-se em algumas falas que as formadoras relatam como se consolidou o processo formativo do PNAIC:

FR4 – No eixo dos Anos Iniciais então, além de utilizar os cadernos de formação que vieram do PNAIC a gente optou por montar um caderno próprio de atividades práticas e de sugestões, com textos e outras sugestões teóricas e práticas, divididos por áreas do conhecimento e por disciplinas, como nos Anos Iniciais um único professor trabalha com todas as áreas então a gente acabou trazendo um pouquinho de cada uma, pra depois trabalhar numa área interdisciplinar com elas então, e fazer com que os professores entendessem, a utilidade de todas as disciplinas no processo de alfabetização, tentando fugir um pouquinho da questão de que a alfabetização está centrada só na Língua Portuguesa e na Matemática, mas que pudesse utilizar então todas as disciplinas pra isso.

CF – [...] Acho que outra grande contribuição pros Anos Iniciais especificamente, foi a questão de trazer várias áreas, então assim de não trabalhar só com leitura e escrita, como se fosse só leitura e escrita, mas a gente tinha o caderno de Arte, nos tínhamos o caderno de Educação Matemática, o caderno do Espaço, da Geografia, da Ciências. Então assim, de entender que a área de língua, do ensino da leitura e escrita é uma delas, não é a única [...], essa segunda contribuição de ver que são outras áreas e que a leitura e a escrita são duas linguagens, mas que a gente tem a artística, a musical, tem a sinestésica, tem umas quantas outras áreas que tem que ser contempladas nos Anos Iniciais [...].

FR1 – Esse programa desde o início proporcionou aos professores a aprendizagem coletiva, o compartilhar conhecimentos, os diferentes saberes que cada um pôde mostrar e assim todos aprendendo juntos, a valorização da leitura em sala de aula e do professor, a realização de um trabalho interdisciplinar, a ludicidade que muitas vezes é esquecida, a ver a sala de aula como uma espaço dinâmico de aprendizagem, um espaço com vida onde todos ensinam e aprendem ao mesmo tempo, o estudante constrói sua aprendizagem com entusiasmo [...].

As formadoras consideram que uma formação com qualidade é um dos fatores que constituem a efetividade de práticas interdisciplinares nos espaços da escola. Além disso, consideram que o envolvimento, a responsabilidade e a dedicação dos professores para a mudança de rotinas, o enfrentamento de novos desafios e o fazer um novo pedagógico com consciência, são indispensáveis na construção de concepções diferenciadas.

O trabalho interdisciplinar exige primordialmente o estabelecimento de relações entre grupos, ou seja, o trabalho em equipe. Os profissionais que assumem a ideia de um trabalho interdisciplinar necessitam ajustar-se com os outros colegas das mais diversas áreas, dialogando, trabalhando juntos, apresentando objetivos coletivos e assumindo uma responsabilidade que é de todos.

Para Fazenda (2011, p. 94):

[...] A interdisciplinaridade será possível pela participação progressiva num trabalho de equipe que vivencie esses atributos e vá consolidando essa atitude. É necessário, portanto, além de uma interação entre teoria e prática, que se estabeleça um treino constante no trabalho interdisciplinar, pois, interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se. Interdisciplinaridade exige um engajamento pessoal de cada um. Todo indivíduo engajado nesse processo será o aprendiz, mas, na medida em que familiarizar-se com as técnicas e quesitos básicos, o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, será motor de transformação.

Para Klein (2001, p.110), há outros fatores que envolvem construir a prática interdisciplinar. Salienta, “[...] pedagogia apropriada, processo integrador, mudança institucional, e relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade”.

Assim, acredita-se que o estabelecimento de relações entre professor/conhecimento e professor/estudante é o fator que vai orientar as interações estabelecidas em sala de aula e nos espaços da escola, produzindo novos conhecimentos e refletindo sobre este conhecimento construído.

Segundo Lück (2010, p. 14), observa-se que as:

Escolas concentram seus esforços apenas na reprodução do conhecimento, o que, pode acarretar em uma visão fragmentada e com poucos significados se considerarmos que a interdisciplinaridade procura engajar professores numa prática coletiva. [...] dar importância ao conteúdo em si e não à sua interligação com a situação da qual emerge, gerando a já clássica dissociação entre teoria e prática: “o que se aprende na escola não tem nada a ver com a realidade [...]”.

Esta é a luta! Considerar os espaços escolares como ambientes de integração, socialização e compartilhamento de saberes. Ao integrarmos os conhecimentos das disciplinas, fomentando nos estudantes a ideia de que o saber não é fragmentado e internalizado isoladamente, mas sim, fazendo com que tenham a percepção de que as disciplinas se relacionam e se complementam, associadas às vivências estabelecidas durante o percurso da aprendizagem.

Desta maneira, o planejamento do professor precisa ser criterioso, exigirá objetivos a serem alcançados a curto, médio e longo prazos, além disso, precisará contemplar a

flexibilidade e o diálogo constante com os colegas da escola tendo em vista perceber as necessidades dos estudantes e seus centros de interesse.

Planejar, segundo Vasconcellos (2019, p.07),

[...] é antecipar mentalmente ações a serem realizadas numa pauta temporal de um futuro determinado (e de forma congruente com aquilo que se almeja e que se tem), para atingir finalidades que suprem desejos e/ou necessidades, em relação a determinada realidade, e agir de acordo com o antecipado.

Salienta-se que há a possibilidade de que os estudantes façam parte do processo de planejamento do professor. Leal (2010, p.98) garante que, “essa participação dos estudantes no próprio processo de organização do trabalho pedagógico auxilia o aluno a aprender como gerir sua própria aprendizagem [...]”.

Assim, pode-se ter uma maior compreensão das pretensões a serem alcançadas com a inserção da interdisciplinaridade na prática pedagógica dos professores que, para Fazenda (2011, p.59), “[...] não é anular a contribuição de cada ciência em particular, mas apenas uma atitude que venha a impedir que se estabeleça a supremacia de determinada ciência, em detrimento de outros aportes igualmente importantes”.

No entanto, cabe aqui salientar que, por mais que a prática da interdisciplinaridade esteja presente no processo formativo do PNAIC, ela não foi considerada pelas formadoras como a prática, conhecida no programa do PNAIC, desenvolvida com mais êxito na escola.

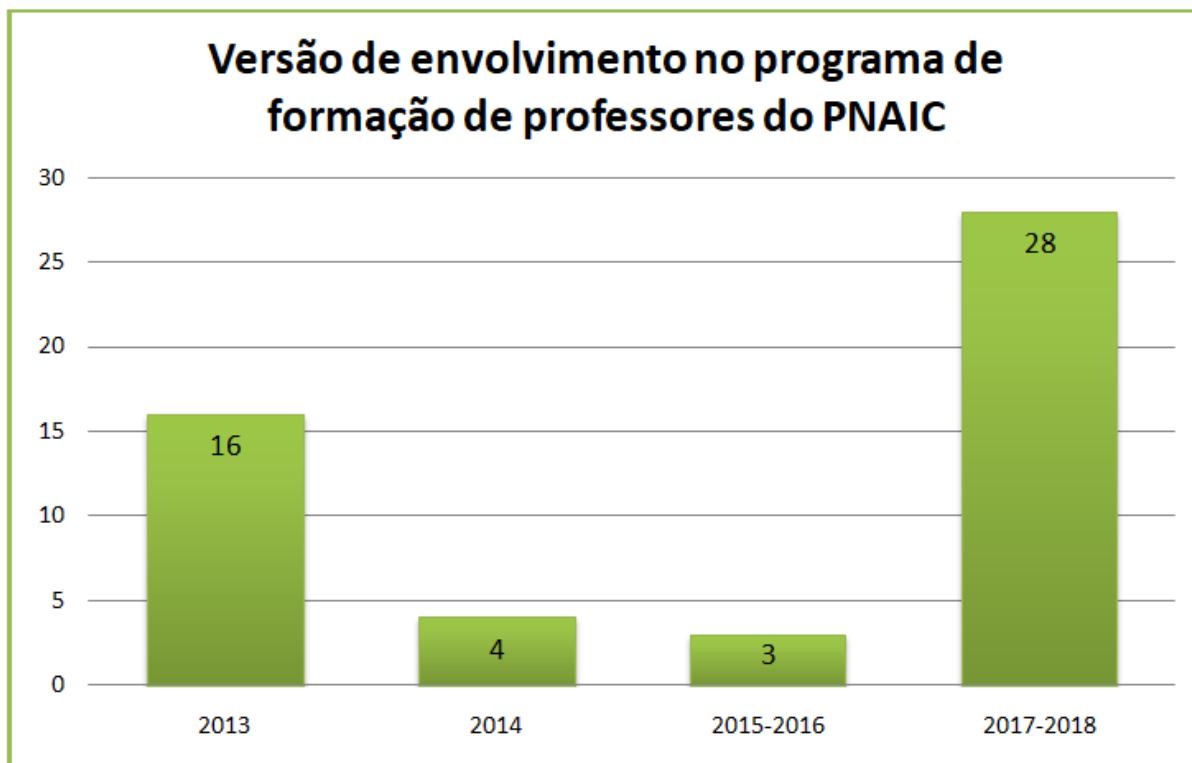
Isso significa, como mencionado anteriormente, que as professoras sabem o significado e o que é a interdisciplinaridade, no entanto, na prática pedagógica não fazem uso dela. Desta maneira, Santomé (1998, p. 66), afirma que,

[...] a interdisciplinaridade é um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas, sobretudo uma prática. Sua perfectibilidade é realizada na prática; na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, problemas e limitações.

5.6 DESCONTINUIDADE DO PNAIC

O PNAIC foi o maior programa que assumiu a formação continuada de muitos professores brasileiros. Para muitos, foi a oportunidade de estar em formação, estudando,

analisando e refletindo sobre a prática pedagógica. Pode-se verificar, com os dados do questionário, o alargamento da participação de professoras alfabetizadoras no programa de formação continuada do PNAIC. Observa-se que, nos anos de 2017/2018 (última versão), a quantidade de participação foi dobrada. Isso explica a importância que este programa tinha para a formação, a qualificação e o aperfeiçoamento desses sujeitos. Observa-se no gráfico:



Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Neste sentido, cabe aqui salientar, considerando as respostas obtidas nesta pesquisa, a grandiosa importância que este programa teve para a formação dos professores do Brasil inteiro. Por ser um programa Nacional, com propostas diversificadas, que buscava formar os professores para que o trabalho pedagógico valorizasse as crianças como protagonistas da sua própria aprendizagem, jamais deveria ter sido encerrado.

Observa-se, nas seguintes falas, a importância com que as formadoras salientavam e afirmavam que o PNAIC foi um programa de formação de professores que auxiliava na qualidade educacional da Escola Pública.

FR2 - Olha o que eu tenho pra dizer: é com muita tristeza que o PNAIC acabou. Muita tristeza! Eu falo como profe alfabetizadora, eu falo como formadora, que eu tava apaixonada pelo trabalho, eu me identifiquei muito até porque a gente fala em educação, em alfabetização e quando a gente é apaixonada por uma coisa e se encontra com pessoas apaixonadas pelo mesmo assunto, que na verdade é alfabetização, eu acho que as crianças só têm a ganhar. E... e o PNAIC era o momento de pessoas apaixonadas por educação se encontrarem e falarem sobre

educação, alfabetização, interesse de crianças, o que é importante a criança saber, a gente falava do sujeito como um todo e isso me deixava muito orgulhosa da minha profissão e eu me sentia ótima por estar ali, trocando essas experiências e me fortalecia como profissional, eu acho que todo profissional precisa disso, de um fortalecimento com a sua profissão, ali é um momento que a gente também falava de angústias que a gente tem na sala de aula, no nosso trabalho, mas a gente também falava coisas boas, coisas lindas que acontecem quando a gente alfabetiza as crianças! [...] Então o fim desse programa pra mim, assim foi bem triste, assim eu acho que a educação perdeu muito! [...].

FR3 – [...] o PNAIC foi um marco no processo de alfabetização do sistema educacional brasileiro. Antes do PNAIC não houve nenhum programa voltado especificamente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental que favorecesse tantos educadores, que atingisse tantas escolas e conseqüentemente, auxiliasse tantas crianças.

FR1 - O PNAIC era um programa que priorizava a formação do professor, por meio de um trabalho em rede, ou seja, a Universidade desenvolvia as formações para Orientadoras de estudos que repassavam para as professoras alfabetizadoras e este trabalho era desenvolvido em sala de aula com os estudantes, para posteriormente ser compartilhados nas próximas formações. Um trabalho que exigia compromisso, responsabilidade de todos na escola, não só do professor alfabetizador. As formações motivavam para a leitura, estudo, prática educativa mais lúdica, mexeu com a prática em sala de aula [...]. Nesse sentido, acredito que o PNAIC exigia a responsabilidade de todos na escola para que o trabalho acontecesse. O repasse de materiais como livros, jogos, livros didáticos, leituras repassadas nas formações, sugestões de atividades e confecção de materiais, são recursos importantíssimos para o ciclo de alfabetização. Mas infelizmente, cada governo que entra quer fazer e deixar a sua marca, e muitas vezes esquecem o mais importante que é o olhar aos projetos que priorizam a formação do professor e a aprendizagem do estudante que esse deve ser o nosso foco na educação, em busca de uma qualidade no ensino priorizando o cidadão não do amanhã, mas sim, o de hoje que já está aí em nossas mãos.

Como se pode destacar, um dos aspectos abordados nas falas foi sobre a implementação e a consolidação de uma política estatal. Considera-se importante construir uma nova visão, para uma perspectiva diferente da existente sobre programas e políticas públicas pelo fato de, no Brasil, eles terem características provisórias, uma vez que são desenvolvidos em uma perspectiva de governo e não de Estado.

Observa-se nas falas a seguir:

CF – [...] a falta de comprometimento que nós temos da política no país – estatal. Um compromisso com a alfabetização que seja em nível de estado. Não pode ser um compromisso de governo que entra e de governo que sai, por isso que tivemos esse encerramento, que dizer assim: entra um governo temos uma proposta, entra o outro nós temos outra proposta. Então, este é o problema do nosso país, de nós não avançarmos em algumas questões na educação, é um dos elementos, eu diria. Se nós tivéssemos uma perspectiva como foi, por exemplo, a educação integral no período de Anísio Teixeira que se torna uma política estatal, a educação no período dele aí. O que que acontece você tem todo um país que se debruça e é um estado-nação preocupando-se com a educação integral naquele caso. Se nós tivermos, por exemplo, um PNAIC que é uma política estatal é a nação toda debruçada sobre termos o que? Pessoas, cidadãos alfabetizados neste país.

FE - Bom, essa pergunta você já traz aqui uma resposta: a falta de comprometimento que nós temos da política no país – estatal. Um compromisso com a alfabetização que seja em nível de estado. Não pode ser um compromisso de governo que entra e de governo que sai, por isso que tivemos esse encerramento, que dizer assim: entra um governo temos uma proposta, entra o outro nós temos outra proposta. Então, este é o problema do nosso país, de nós não avançarmos em algumas questões na educação, é um dos elementos, eu diria. [...] então eu diria assim que eu não sou muito adepta a programas que vão surgindo de governo a governo! Eu luto e acho que essa é a nossa luta enquanto Ensino Superior e professores da Educação Básica para que possamos batalhar para que políticas estatais com relação a educação [...].

Nesse sentido, considera-se que o planejamento de programas e políticas é fator principal para que esses sejam implementados com êxito e que tragam resultados positivos por meio da sua execução. As ações de um programa ou uma política pública devem ser planejadas rigorosamente observando outras experiências, entretanto, o que se observa é a falta de planejamento, coerência e interesse em resolver determinado problema. De tal modo, nem sempre quem está à frente da implementação um programa ou política pública tem o real interesse de resolver determinada situação.

Nesse contexto, não foi diferente com o programa do PNAIC, ele foi planejado e teve a mobilização dos envolvidos e contribuiu significativamente para o processo de ação-reflexão-ação dos professores alfabetizadores de todo o Brasil. No entanto, mesmo ao observar as suas contribuições, ao final do ano de 2018, foi substituído pelo Programa Mais Alfabetização.

O programa Mais Alfabetização é visto pelas formadoras como um programa ineficiente. As concepções das formadoras sobre este programa é que ele não está focado para a formação dos professores que estão em atuação, mas apenas para os licenciandos que estão iniciando os seus estudos dentro da área. Além disso, consideram que os monitores que são contratados não apresentam uma formação adequada para esta função, dificultando o processo de alfabetização das turmas.

CF – [...] pra mim o Programa Mais Alfabetização só veio, pra colocar por água abaixo um trabalho muito bonito, um trabalho muito competente que vinha sendo feito pelas Universidades, pelos professores formadores e pelo próprio governo, aquele material de muita qualidade que tinha assim. E agora sabe se lá o que tá acontecendo, se é que ainda tá, se ainda existe em alguma escola o próprio programa Mais Alfabetização ou morreu também, ninguém tem notícias de como que ele vem acontecendo nas escolas até porque não ter formação pros professores saberem como que seria de um pro outro [...].

FR 1 – [...] o Programa Mais Alfabetização, o atendimento é individualizado do estudante em sala de aula e realizado por um “professor” contratado para este fim, sem vínculo com a escola, enfim. Embora seja importante, mais um profissional para auxiliar o professor alfabetizador em sala de aula, é preciso primeiro saber

quem é esse profissional, que formação, porque não é um professor entrando na sala de aula, uma vez por semana que vai fazer a alfabetização acontecer [...]

FR 2 – [...] Esse programa Mais Alfabetização acho que veio pra contribuir com os estudantes das licenciaturas, eu acho que isso com certeza contribui! Eles vem observam a nossa aula, conseguem analisar com essa prática e as leituras/ a teoria na Universidade. Eles conseguem fazer um contraponto e saber: será que isso que a professora faz é legal? Será que eu posso fazer com meus alunos quando eu tiver?. Então eles conseguem fazer um contraponto, então pra eles eu acho que é super importante e super necessário e é ótimo. Mas pra criança não! É uma oportunidade perdida, invés de dar o dinheiro pra professora que pode trazer mais conhecimentos pra eles e usar diretamente com eles, então a profe deixa de ter esse valor e vê esse valor dado pra outra pessoa que muitas vezes acaba atrapalhando o seu trabalho em sala de aula.

FR 4 – [...] o Programa Mais Alfabetização eu não tenho acompanhado muito os processos, mas pelo conhecimento que tenho ele tá centrado mais na questão da alfabetização do aluno mesmo e não na formação dos professores, então o retorno que se tem disso é bem menor do que o retorno que nós tínhamos com o PNAIC. Bem menor, significativamente menor do que nós tínhamos!

Os cortes e o congelamento fazem com que muitas coisas que até então estavam sendo traçadas com êxito fossem extintas. Observam-se algumas falas das formadoras:

CF – [...] e aí a gente em função de uma avaliação feita, no ano de 2016, depois de quatro anos de existência do programa, é... se refez a avaliação com as crianças nas escolas públicas e pelos resultados que não foram positivos em relação a avaliação, ao rendimento das crianças nas avaliações externas. É... desde ali se começa a questionar a eficiência do PNAIC, do programa nacional de alfabetização na idade certa. [...] e se acaba isso em função de que foi morrendo de 2016 em diante e depois dessa avaliação, em 2017 já foram cortadas as bolsas dos professores. [...] E depois no próprio 2018 mesmo já foi cortado o programa [...]. Então assim, foi um corte lento, foi matar aos poucos o próprio programa que foi substituído pelo Mais Alfabetização.

Pensando nisso, considera-se que programas de formação continuada de professores devem ser implementados, mantidos e aprimorados, visto que o desenvolvimento profissional do docente requer permanente atualização.

O programa do PNAIC, por meio das formações, conduziu os professores, de uma forma geral, a um processo de reflexão constante nas ações de ensinar e aprender, por isso mostrou-se um importante programa na área educacional. No entanto, como as práticas não têm o costume de serem duradouras, mesmo sendo eficazes, com o programa do PNAIC não poderia ter sido diferente.

O desfecho infeliz deste programa nos tira as esperanças. Esperanças estas que demoraram muito tempo para serem construídas. Além disso, a descontinuidade do maior programa de alfabetização do Brasil nos deixa de mãos amarradas, com medo e inseguros do futuro que se aproxima. Para Freire (2015, p.15), “[...] a esperança precisa da prática para

tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira assim, espera vã”.

Espera-se construir um programa governamental com características semelhantes ao programa do PNAIC, pois, como se pode perceber diante dos dados coletados nesta pesquisa, ele foi considerado o maior e mais profícuo programa de formação de professores alfabetizadores no Brasil. Ainda, tem-se a esperança de que os governantes não tenham encerrado definitivamente este programa que tanto beneficiou os professores, os estudantes e a educação brasileira. Ainda há esperanças, pois de acordo com Freire (2015, p.15): “Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero [...]”.

Em síntese, para finalizar este capítulo, faz-se um breve resgate de questões principais que surgiram diante da análise dos dados.

Verifica-se, de acordo com as principais percepções dos sujeitos que estiveram envolvidos no programa do PNAIC, que os cursos de formação de professores não estão cumprindo a sua principal função, que é o preparo para o exercício da docência. Essa falta de preparo profissional conduz a diversas consequências, como: um sentimento generalizado de insegurança e medo por parte dos professores. Além disso, há uma crise geral identitária profissional, fazendo com que os professores não saibam quais suas reais funções, naturalizando uma postura passiva diante dos fatos e acontecimentos.

Outro aspecto a ser considerado é a urgência em repensar a educação brasileira, bem como a implementação de programas e políticas de valorização e formação de professores, que os incentivem na busca de novos conhecimentos, para que, por meio do diálogo, possam construir sua autonomia, buscando maior interação e participação na construção de um ensino brasileiro com mais qualidade.

Observou-se ainda que alguns sujeitos da pesquisa afirmam que o processo formativo do PNAIC foi frágil no sentido do pouco tempo para o aprofundamento teórico. Assim, pode-se ponderar que os processos formativos devem valorizar a interlocução entre os saberes da teoria e da prática, pois há muitos profissionais que valorizam apenas questões de suas experiências vividas na sua prática, tornando-a simplista e frágil.

Considera-se, pelos sujeitos da pesquisa, que é necessária a formação permanente dos professores, visto que a sociedade está em constante transformação. Por meio de processos formativos, os professores ao compartilhar experiências em movimentos de dialogar,

reestruturar, compartilhar, têm a oportunidade de aprimorar as habilidades, constituindo-se sujeitos mais críticos e reflexivos diante do ato de educar.

Sobre a implementação do programa do PNAIC, os sujeitos envolvidos nesta pesquisa o caracterizam como uma estratégia de excelência para que haja a prática da nova ação docente. Este programa, considerado o maior programa de formação professores alfabetizadores do Brasil, fez transparecer sua grandiosa contribuição para alterações nas formas de ver, pensar e agir nos espaços da escola, conduzindo a uma nova concepção de educação.

Sobre as práticas escolares, considera-se que elas foram sendo aprimoradas a partir do programa do PNAIC, no sentido de sair da passividade meramente técnica para a consolidação dos processos de alfabetização. Verifica-se, de acordo com os sujeitos desta pesquisa, que mudanças foram observadas nas escolas envolvidas e nas práticas didático-pedagógicas dos professores.

Evidenciou-se, inclusive, que o programa auxiliou os professores para a construção de uma nova concepção de ensino e aprendizagem, em que a prática interdisciplinar esteve presente na escola, valorizando os sujeitos como seres integrais, que aprendem o todo para poder relacionar com suas vivências na sociedade.

Os sujeitos da pesquisa lamentam a descontinuidade do programa, por se tratar de um programa de formação de professores que os valorizava, os impulsionava, os unificava e fortalecia enquanto categoria. Lamentam também ele ser substituído por um programa que não consiste em formar professores.

Assim, para encerrar, a partir dos resultados desta pesquisa construiu-se a proposta de formação continuada de professores alfabetizadores para dar continuidade à proposta central inicial do PNAIC, a qual se encontra no Apêndice C.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa construída teve o objetivo central compreender quais foram as percepções, acerca do PNAIC, do coordenador de formação, formador estadual, formadores regionais e locais, envolvidos no programa nos anos de 2017 e 2018, Eixo Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de abrangência da 15ª e 7ª Coordenadorias Regionais de Educação.

A dissertação foi construída a partir do estudo quantitativo e qualitativo, orientada pelo enfoque descritivo-interpretativo, mediante estudo bibliográfico e pesquisa de campo, tendo como universo a ser pesquisado a Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, bem como escolas públicas dos municípios que englobam a 15ª e a 7ª Coordenadorias Regionais de Educação.

Com o estudo teórico, foi possível compreender os marcos históricos e políticos que contextualizam a formação de professores, bem como os programas e políticas públicas que foram implementados no Brasil. Além de compreender o processo de alfabetização e os índices que se apresentam no cenário atual. Verificou-se continuidades e descontinuidades na implementação de programas e políticas de formação de professores no Brasil, sendo que essas características estão diretamente ligadas a trocas de governo.

Com a pesquisa empírica, foi possível analisar as percepções do coordenador de formação, formador estadual, formadores regionais e locais (Eixo: Anos Iniciais do Ensino Fundamental), envolvidos no programa de formação continuada do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2017 e 2018.

Assim, é chegada a hora de tecermos algumas considerações mais específicas e que apresentam relação com o problema inicial desta pesquisa.

Sobre a formação de professores, nota-se que ela foi sendo amplamente discutida e analisada durante anos no cenário educacional brasileiro, porém verifica-se sua grandiosa fragilidade, tanto quando se fala em formação inicial quanto em formação continuada. Muitas das concepções até então estabelecidas para orientar os cursos de formação já não são mais assertivas considerando as novas estruturas de funcionamento das escolas, as novas funções dos docentes e as peculiaridades dos estudantes.

Aponta-se, pelas formadoras, que as IES passaram por muitas transformações, no entanto, considera-se que foram efetuadas de forma aligeirada e sem planejamento, o que causa inúmeras consequências. Os currículos das IES são uma das consequências destas modificações aligeiradas, muitos deles demonstram-se fragmentados e falham ao preparar os licenciandos ao exercício da docência.

Assim, verificou-se, por meio dos dados obtidos, que os professores não se sentem preparados para o exercício da docência, provocando inseguranças, angústias e medos que originam uma crise geral de identidade profissional docente. De acordo com as formadoras, a falta de aprofundamento teórico nos cursos de formação de professores suscita um grande problema para a educação: que é a prática pedagógica baseada apenas na experiência profissional.

Considera-se imprescindível uma política de valorização profissional dos professores, principalmente os que exercem suas funções na Educação Básica, não apenas no sentido salarial, mas sim no sentido de ofertar uma formação adequada, com embasamento teórico, que o faça se sentir seguro diante do que vivencia nos seus espaços de atuação. Que este profissional saia da passividade, em que aceita tudo o que lhe é imposto, não toma nenhuma decisão sobre educação, e possa estar apto para dialogar, refletir, analisar, argumentar, ou seja, que desenvolva a autonomia para a tomada de decisões diante do que se apresenta nos espaços escolares.

Julga-se necessário diminuir a grande distância que ainda existe entre a teoria e a prática nos cursos de formação de professores. Não é apenas com os saberes da experiência que se constrói uma prática com qualidade. Sabe-se que bases teóricas são indispensáveis para a organização da prática docente. A relação entre teoria e prática fortalece a práxis pedagógica, tornando-se potencializadora de uma prática mais consciente, coerente e crítica, que conduzirá o professor no desenvolvimento de habilidades que são fundamentais aos estudantes.

Identificou-se ainda, de acordo com as percepções das formadoras, que persistem algumas resistências por parte dos professores em realizar o processo de formar-se. Eles acabam por ensinar da mesma forma com que foram ensinados, sem que haja um mínimo de mediação pedagógica (visão de transmissão do conhecimento). Assim, acredita-se ser essencial a mobilização geral da categoria do magistério para o envolvimento desses professores em formações continuadas.

A pesquisa evidenciou, então, a necessidade de formação permanente e contínua aos professores, favorecendo espaços onde as trocas de experiências entre os pares se constitua um espaço de construção de uma nova proposta de escola/educação. As trocas de experiências são concebidas como um componente que forma, que faz pensar, refletir, questionar, aprimorar noções e encontrar soluções.

O estabelecimento de relações com os pares que discutem e analisam os mesmos temas proporciona a construção de novos saberes. Há inúmeras experiências a serem

compartilhadas, objetivando auxiliar na melhoria de práticas, bem como na resolução de problemas e no encontro de possíveis caminhos para sanar dificuldades presentes na escola.

Acrescenta-se também que ao ouvir colegas que compartilham as mesmas funções, por meio da troca de experiências entre os pares, constitui-se fator importante para o fortalecimento da categoria do magistério. Mais do que isso, acredita-se que há a necessidade de abrir espaço para ouvir o que os profissionais da educação têm a dizer. E que esses possam sentir-se incomodados diante de decisões que os influenciam, para, assim, serem parte ativa do processo de inserção de decisões sobre a docência.

Salienta-se também, em relação ao trabalho com a docência, a necessidade de mais oferta de cursos de formação continuada na área da alfabetização. De acordo com os dados da pesquisa, percebe-se que as formadoras participam de cursos ofertados sobre o tema. Assim, estando em formação contínua e permanente, os profissionais do magistério podem adquirir mais consciência do processo de construção do conhecimento até chegar à leitura e à escrita.

Considera-se imprescindível construir uma nova proposta de educação que desmonte a ideia de transmissão do conhecimento e valorize o professor como mediador do processo de aprender e ensinar. Assim, o estudante será considerado protagonista ativo no seu próprio processo de construção do conhecimento.

Sobre o programa do PNAIC, foi possível perceber que ele apresentou como dinâmica principal do processo formativo o compartilhamento de saberes/experiências entre os sujeitos que nele estavam envolvidos. Tal compartilhamento, inicialmente com experiências individuais e posteriormente com saberes profissionais coletivos, resultaram em melhorias para a abertura de caminhos mais eficazes para o aprender e o ensinar.

Notou-se que, para a construção de uma identidade profissional coletiva fortalecida, a troca de experiências obtida pelas relações estabelecidas com pessoas que experimentam e vivenciam lidas semelhantes é mais significativa. As formadoras asseguram que, por meio do programa do PNAIC, foi possível construir um grupo fortalecido que discutia, analisava, refletia, pensava e, mais do que isso, lutava por uma educação pública com qualidade.

Identificaram-se muitas mudanças nas práticas escolares das escolas que tiveram envolvimento com o programa do PNAIC. As práticas pedagógicas tornaram-se mais inovadoras, pois, além da formação continuada presencial, foram disponibilizados materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico e jogos. Isso enriqueceu a prática dos professores, possibilitando ao estudante vivenciar situações de aprendizagem que tivessem maior sentido.

Outra grande modificação observada que foi decorrência do programa do PNAIC está relacionada aos estudantes que passaram a ser considerados protagonistas de sua própria construção do conhecimento. O PNAIC auxiliou os professores na percepção e na consolidação de uma nova concepção de aluno, que busca criticidade, autonomia, construção própria do conhecimento, protagonismo, criatividade, capacidade para dialogar, debater, criar e agir. Isso tudo resultou no que as formadoras chamaram de: escolas dinâmicas.

Constatou-se que o trabalho interdisciplinar, dentro do programa do PNAIC, foi valorizado como aspecto essencialmente importante na alfabetização, e foi considerada a experiência que apresentou mais êxito nas escolas envolvidas no programa. O trabalho interdisciplinar valoriza o estudante como um todo, considerando que todas as aprendizagens se relacionam para que o estudante as utilize no seu cotidiano.

Sabe-se que o trabalho por disciplinas faz com que ocorra a separação e a fragmentação de saberes que o estudante precisa relacionar nas suas vivências cotidianas. No entanto, no início de dezembro de 2019, foi publicada a Portaria Nº 293/2019, que dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. A portaria foi considerada uma descontinuidade de um trabalho que vinha sendo feito e que estava auxiliando na construção dos conhecimentos dos estudantes.

Constatou-se que as formadoras acreditam na implementação de uma Política Estatal de formação de professores, determinando que políticas e programas de governo não são estratégias suficientes para obter a melhoria dos índices de alfabetização no Brasil. Notou-se que a descontinuidade do programa foi muito criticada pelas formadoras que salientam que o programa do PNAIC foi o maior e mais potente programa de formação de professores alfabetizadores já implementado no Brasil.

Nota-se com clareza a emoção das formadoras ao relatar sobre a descontinuidade deste programa que fortaleceu a identidade de muitas professoras que se encontram desmotivadas no trabalho docente, atualmente encharcado por medos, dificuldades, desprestígios, esgotamento físico e psicológico.

Qual será o objetivo de encerrar um programa de formação continuada de professores que os valorizava, que considerava os estudantes e que, por meio das relações estabelecidas entre eles, alcançava os objetivos propostos?

Qual será o objetivo de substituí-lo por um programa que não apresenta a finalidade de contribuir para a formação dos professores – sabendo que ela é considerada a única estratégia para a melhoria da qualidade educacional do país?

Chegando ao final da pesquisa, acredita-se também ser pertinente considerar que vários ainda são os desafios para a formação inicial e continuada de professores no Brasil, visto que está mais do que evidente que ela ainda não cumpre a sua real função.

Sugere-se que a formação inicial seja ofertada com a maior qualidade possível, para poder diminuir a distância encontrada pelos licenciandos entre a teoria estudada e a prática vivenciada no espaço escolar após conclusão da graduação, diminuindo, assim, as imensas inseguranças geradas no exercício efetivo da docência.

Ainda aponta-se a necessidade de reformulações nos currículos das licenciaturas, garantindo uma formação inicial específica, eficiente, que abranja todas as possíveis atuações que os professores poderão exercer, depois de graduados, nas escolas. Cita-se aqui, algumas em específico: Coordenação Pedagógica, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, entre outras.

Vale a pena lembrar, neste momento, dos estágios que são requisitos para a formação de professores. Esses deveriam não só servir para aproximar os estudantes do futuro campo de atuação, estabelecendo o contato com a realidade da educação brasileira, como também para preparar os licenciandos para os desafios futuros da profissão docente. No entanto, torna-se um desafio a partir do momento que são realizados sem a possível relação entre a teoria acadêmica e a prática escolar.

Compreende-se a complexidade da docência, mais do que isso, nota-se que há divergências constantes e falta de clareza sobre aspectos que envolvem o exercício docente. No entanto, é função da formação inicial desafiar-se no sentido de explicitar claramente quais são as funções do professor, discutir as concepções de escola e de estudante, bem como analisar como são estabelecidas as relações para que ocorra de fato a aprendizagem.

Outro desafio para a formação inicial é a aplicabilidade do ensino a distância. Considera-se que esta modalidade foi amplamente ofertada pela maior facilidade e flexibilidade de horários, bem como pela sua atratividade relacionadas a preços de custo, porém, na maioria das vezes, sem padrões essenciais quando se fala em formar professores.

É pertinente salientar que, quando se trata de formar professores, está incutida a ideia de mediação pedagógica, que se estabelece no relacionamento entre as pessoas para buscar o conhecimento. A partir disso, questiona-se como estabelecer relações quando há restrições para realizar reflexões críticas a partir do diálogo constante.

Os desafios na formação docente não param por aí. Acredita-se que a formação continuada também apresenta grandes desafios. O primeiro está relacionado à oferta de formações continuadas com modelos padronizados. Considerando que a sociedade está em

permanente transformação, a demanda de formações não pode seguir modelos e receitas prontas, sem ouvir e estar atenta às necessidades dos professores.

Outro desafio observado na formação continuada de professores é o escasso diálogo e troca de informações entre o formador e os formandos. Considera-se que, ao buscar o curso, o professor esperava que ele pudesse contribuir em sua prática pedagógica na escola. Neste sentido, é importante incentivar que se dialogue com seus pares para a busca de caminhos profícuos no enfrentamento de dificuldades vivenciadas. Valorizar os saberes das vivências dos professores é uma boa estratégia para pensar na formação continuada deles próprios.

A insuficiência e a pouca variedade de cursos de formação continuada são outras adversidades relevantes que deixam estanques e cômodas as práticas pedagógicas dos professores. Observa-se, nesta pesquisa, a demanda de mais oferta de cursos de formação, nas mais variadas áreas de atuação. Isso demonstra o quão frágil é a formação inicial da maioria dos professores, pois sentem a necessidade de buscar novas formações diante das inseguranças experienciadas.

Ademais, levar em conta a possibilidade de tornar a escola um espaço de formação continuada é também ponto de partida para a qualificação profissional docente, pois mesmo que, muitas vezes, este espaço não seja reconhecido como formador, é nele que os profissionais, com base nas suas experiências de trabalho, têm a grande possibilidade de aprender, ensinar, experienciar, dialogar, refletir e construir novas possibilidades.

Além disso tudo, um grande obstáculo em termos de salário para a formação dos professores está situado na maior valorização dos profissionais que atuam com docência. Muitos professores apresentam uma rotina com horários fechados de trabalho, além de terem outras responsabilidades para conseguir o sustento familiar. Assim, resta pouquíssimo tempo para que os professores possam buscar novas formações.

Vê-se também, como desafio, o desprestígio social e a responsabilização dos professores para com os problemas educacionais, isso tudo incute a ideia de que os problemas acontecem, a aprendizagem não é consolidada, os estudantes não se desenvolvem por causa da incapacidade do professor. Tal sentimento deixa de lado todos os projetos de formação que o professor teve em mente e acaba por acomodá-lo.

A valorização da Escola Pública pode ser considerada também uma dificuldade em termos de formação de professores. Muitos deles apresentam resistência em realizar formações, pois, equivocadamente, acreditam não serem necessárias para o exercício de suas funções na Escola Pública. Muito pelo contrário, esse espaço deveria ser o mais fértil possível, pois é dele que dependem muitas crianças e jovens brasileiros.

Outro imenso desafio está centrado na permanência, aprimoramento e avaliação de programas e políticas públicas de formação de professores. Como dito, anteriormente, nessa pesquisa, as políticas e os programas não deveriam ter sua descontinuidade conforme a entrada e saída de governo, mas sim deveriam ser pensadas numa lógica de país, como uma responsabilidade social, tanto levando em consideração os índices observados pelas avaliações em larga escala quanto avaliando a opinião dos professores e especialistas que estudam a área educacional.

Um exemplo a ser citado aqui foi a descontinuidade do programa do PNAIC, baseando-se apenas nas avaliações em larga escala, porém, em nenhum momento, considerando a opinião dos professores, formadores, coordenadores de formação, dos municípios que estavam envolvidos, das CREs, das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Ele simplesmente deixou de existir!

Poderia aqui listar mais inúmeros desafios que são enfrentados para que a formação de professores tenha a devida importância. No entanto, na prática de sala de aula, é que se deve pensar, refletir, analisar e agir para que esta situação seja realmente modificada.

Desta forma, esta dissertação é uma forma de, enquanto classe de professoras, afirmar o nosso repúdio aos governantes que desconsideram a Educação Básica, bem como a Escola Pública, que não valorizam os professores do país, que não acreditam na educação como forma para transformar a sociedade brasileira e, mais do que isso, que não se esforçam para mudar o cenário obscuro que se apresenta.

Chegando ao final dessa pesquisa, pode-se considerar que os objetivos traçados foram atingidos. O problema inicial está muito longe de ser solucionado, ainda há, contudo, profissionais motivados, que acreditam na Escola Pública e que são incansáveis para ir à luta em busca de soluções para os problemas diariamente enfrentados nas escolas.

REFERÊNCIAS

ADAMS, T.; STRECK, D. R.; MORETTI, C. Z. (Orgs.). **Pesquisa-Educação: mediações para a transformação social**. 1 ed. – Curitiba: Appris, 2017.

ALARCÃO, I. Reflexões críticas sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996.

_____. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996.

_____. **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Porto Portugal. Coleção Cidine. Porto Editora. 2007.

ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Angela Maria. **A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em: 31 jul. 2019.

ALVES, R. **Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e suas regras**. São Paulo: Brasiliense. 1981.

ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papiros, 2016.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, M. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo / Miguel Gonzáles Arroyo; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Capa de Edições 70, 1977.

BARRETO, E. S. de Sá. Políticas e práticas de formação de professores da Educação Básica no Brasil: um panorama nacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.27, n.1, p. 39-52, jan./abr. 2011.

_____. Políticas de formação docente para a Educação Básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v.20, n.62, jul. set. 2015.

BRAGA, Ana Carolina; MAZZEU, Francisco José Carvalho. O Analfabetismo no Brasil: lições da história. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara/SP, v.21, n.01, p. 24-46, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9986>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 24 jan. 2019.

_____. **Decreto nº 38.955, de 27 de março de 1956**. Dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Disponível em:

<https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/95960-dispue-subre-a-campanha-nacional-de-educaauo-rural-cner.html>. Acesso em: 31 mar. 2020.

_____. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 jan. 2019.

_____. **Lei n.º 7.044, de 18 de Outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 jan. 2019.

_____. **Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985**. Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 31 mar. 2020.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Resolução CP n.º 1, de 30 de setembro de 1999**. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf. Acesso em: 28 jan. 2019.

_____. **Plano Nacional da Educação**, Brasília, 2001.

_____. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 23 jan. 2019.

_____. **Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília: DF, 2001. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em: 23 jan. 2019.

_____. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Manual da Rede de Formação Continuada.** Brasília: MEC/SEB, 2003.

_____. **Resolução n.º 018 de 10 de julho de 2003.** Estabelece orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, para o ano de 2003. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2003/res018_10072003.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

_____. **Rede Nacional de Formação Continuada.** Orientações Gerais: objetivos, diretrizes e funcionamento. Brasília, 2005.

_____. **Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n.º 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 23 jan. 2019.

_____. **Decreto n.º 5.803, de 08 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Observatório da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Decreto/D5803.htm>. Acesso em: 23 jan. 2019.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007.

_____. **Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 22 jan. 2019.

_____. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 28 jan. 2019.

_____. **Decreto n.º 6.093, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10023-decreto-6093-24-abril-2007-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n.º 10, de 24 de abril de 2007.** Institui a Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil". Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf. Acesso em: 28 out. 2018.

_____. **Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2019.

_____. **Resolução n.º 33, de 26 de junho de 2009.** Estabelece orientações e diretrizes para a concessão e o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO), em exercício nas redes públicas estaduais e municipais, a partir do exercício de 2009. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/busca/exibelinke.php?numlink=211438>. Acesso em: 25 jan. 2019.

_____. **Resolução n.º 24, de 16 de agosto de 2010.** Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e pagas pelo FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3406-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-24-de-16-de-agosto-de-2010>. Acesso em: 20 jan. 2019.

_____. **Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do PACTO e define suas diretrizes gerais. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_23490618_PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.aspx. Acesso em: 25 jan. 2019.

_____. **Medida Provisória n.º 586, de 08 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Mpv/586.htm. Acesso em: 28 jan. 2019.

_____. **Portaria n.º 1.458, de 14 de dezembro de 2012.** Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012. Disponível em:

http://www.lex.com.br/legis_24064036_PORTARIA_N_1458_DE_14_DE_DEZEMBRO_DE_2012.aspx. Acesso em: 28 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Portaria n.º 90, de 6 de fevereiro de 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. Disponível em: <https://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-90-2013-02-06.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

_____. **Resolução CD/FNDE n.º 4, de 27 de fevereiro de 2013**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4306-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-4,-de-27-de-fevereiro-de-2013>. Acesso em: 28 jan. 2019.

_____. **Resolução CD/FNDE n.º 12, de 08 de maio de 2013**. Altera dispositivos da Resolução CD/FNDE n.º 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 PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4478-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-12,-de-8-de-maio-de-2013>. Acesso em: 28 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n.º 482, de 07 de junho de 2013**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_482_7_6_13.htm. Acesso em: 28 out. 2018.

_____. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 23 jan. 2019.

_____. **Plano Nacional de Educação - PNE**/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2015a.

_____. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação. – Brasília: MEC, SEB, 2015b.

_____. **Resolução n.º 2, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file.>. Acesso em: 20 jan. 2019.

_____. **Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 23 jan. 2019.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): síntese de Indicadores 2015, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): Educação 2017. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em 29 jan. 2018.

_____. **Ministério da Educação** Secretaria de Educação Básica. PNAIC. PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Documento Orientador. 2017.

_____. **Portaria n.º 142, de 22 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file.>> Acesso em: 25 jan. 2018.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: História, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p.94-112, jun 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431>. Acesso em: 18 jan. 2019.

DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

ESPINOZA, O. Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.17, n.8, abril 2009.

FARENZENA, N.; LUCE, M. B. Políticas públicas de educação no Brasil: reconfigurações e ambiguidade. In: MADEIRA, Lígia Mori (org.). **Avaliação de Políticas Públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FERNANDES, M. E. A. A formação inicial e permanente do professor. **Revista de Educação AEC**, ano 26, nº 102, p. 97-121, 1997.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22 ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, H. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 29 mar 2020.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

_____. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

_____. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

_____. Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

_____. Questões: Professores, Escolas e Contemporaneidade. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores.** Campinas, SP: Papiros, 2016.

GATTI, B. A. BARRETO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, P; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GONÇALVES, F. S. **Trabalho, conhecimento, descoberta do ser sujeito:** um desafio para a escola. *Contexto & Educação*, ano 11, nº 46, p. 74-104, 1997.

IMBERNÓSN, F. **Formação Continuada de Professores.** Artmed Editora S.A. São Paulo, 2010.

KLEIN, J. T. **Ensino interdisciplinar:** didática e teoria. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade.** 6 ed. Campinas: Papyrus, 2001.

KLEIMAN, Â. B; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos da escola. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

KLEIMAN, Â. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Unicamp e MEC, 2005.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos da metodologia científica:** Teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LEAL, T. F. Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento no cotidiano docente. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de (Orgs.). **Alfabetizar letrando no EJA: fundamentos teóricos e práticas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LOSS, A. S. **Formação de professores/educadores: (auto) formação pessoal, social e profissional**. Curitiba: CRV, 2017.

LOSS, A. S. et al. **CADERNO DE FORMAÇÃO: PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. 2018. 110 f.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2000.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIMESSE, E. O ensino profissional obrigatório de 2º Grau nas épocas de 70 e 80 e as aulas dos professores de História. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.26, p105 –113, jun. 2007 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/26/art06_26.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MORTATTI, M. do R. L. 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.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto editora, 1999.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa. Educa, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação. nº12. Set. 1999.

PAIVA, Jane. **Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos**. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **O estágio na formação de professores: Unidade Teoria e Prática?**. São Paulo: Cortez, 2011.

PRADA, L. E. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio-ago. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/2464/2368>>. Acesso em: 29 mar 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria nº 289/2019**. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. Disponível em: https://files.comunidades.net/profemarli/Portaria_2892019_Seduc_RS_Org_Curric.pdf. Acesso em: 23 mar 2020.

REBOUL, O. **L'élan humain ou l'éducation selon Alain**. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 1974.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SARTURI, R. C. **Relatório do projeto estabelecendo uma relação dialética entre os saberes e as práticas nos anos iniciais do ensino fundamental: em busca de um currículo permeado pela qualificação do processo ensino-aprendizagem**. Santa Maria: UFSM, 2010.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**.v.14, n. 40, p. 143-155, 2009.

_____. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rev. e. amp. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed. 2001.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul./dez. 2006.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes , 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

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

VASCONCELLOS, C. dos S. **Sobre o Planejamento Escolar**: Momentos Iniciais. Projeto de Ensino-Aprendizagem e Trabalho por Projetos. In: Gestão da Sala de Aula. São Paulo: Libertad, 2019 (no prelo).

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos** – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

ANEXO A – TERMO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO COORDENADOR DE FORMAÇÃO, FORMADOR ESTADUAL E REGIONAIS

TÍTULO DA PESQUISA: Formação Continuada PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): percepções e experiências formativas

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado “Percepções e experiências formativas de educadores envolvidos na formação continuada do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no período de 2017 e 2018”, cujo objetivo é identificar e compreender as percepções acerca do PNAIC, do coordenador de formação, do formador estadual, dos formadores regionais e locais, envolvidos no programa em 2017 e 2018, Eixo Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de abrangência da 15ª e 7ª Coordenadorias Regionais de Educação, a fim de propor um arquivo digital contendo uma proposta de formação continuada de professores baseada no programa do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a ser entregue na 15ª e 7ª Coordenadorias Regionais de Educação.

Esse estudo é parte de uma pesquisa para elaboração de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A sua participação nesta pesquisa se deve à condição de membro participante da proposta formativa na Universidade Federal da Fronteira Sul, do programa de formação continuada do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na sua versão 2017- 2018.

A sua participação nesta pesquisa será no sentido de contribuir para o aprimoramento da produção acadêmica na área educacional, analisando e observando a importância da qualificação, capacitação e aperfeiçoamento de professores e de políticas de formação continuada na carreira docente, proporcionando o incentivo a novas políticas de formação de professores.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será

penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente 40 minutos.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto. A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização. Terão acesso às informações da entrevista pesquisadora responsável, bem como a orientadora deste estudo.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação Não autorizo gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos e após este período o material será devidamente descartado, sempre prezando pelo sigilo total das informações.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Fui informado(a) de como a pesquisa ocorrerá e recebi os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que se trata de uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Fui informado dos riscos de sentir-me constrangido diante das questões da entrevista, nesse sentido, caso haja alguma situação indesejada aos participantes da pesquisa, a entrevista será imediatamente interrompida e o(a) participante contará com maiores esclarecimentos a fim de tranquilizá-lo(a).

Posso esperar como benefício, participar da apresentação dos resultados dessa pesquisa, bem como, participar da formação continuada a ser proposta a partir dos resultados. Ainda, poderei ter como benefício o convite para publicações em revistas científicas, periódicos ou livros, participação em eventos acadêmicos para a socialização do conhecimento e oportunidade de troca de experiências entre colegas.

SIGILO E PRIVACIDADE

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar será mantido em sigilo. O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a minha identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para a escola e permanecerão confidenciais. Meu nome ou o material que indique a minha participação não será liberado sem a devida permissão.

Assim, concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, minha pessoa não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome. As fotografias e gravações ficarão sob a propriedade do responsável do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

AUTONOMIA

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido a mim o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar o desejo de sair da pesquisa.

CONTATO

As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são: Mestranda Taíse Morgana Presotto e Prof^a Dra Adriana Salete Loss. Com eles, poderei manter contato pelos telefones (54) 9175-8453; e-mail: taisemorgana@gmail.com; adriloss@uffs.edu.br.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS pelo número de telefone (49) 2049- 3745 ou e-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Universidade Federal da Fronteira Sul, Bloco da Biblioteca, Sala 310, 3º andar, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899, Chapecó, Santa Catarina, Brasil.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

Caso não se aplica, pois os procedimentos ocorrerão na UFFS e sob a responsabilidade das pesquisadoras, de modo especial, da pesquisadora responsável, Mestranda Taíse Morgana Presotto.

Assinatura da Pesquisadora Responsável
Contato profissional: Tel: (54) 99175-8253
E-mail: taisemorgana@gmail.com

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito(a) com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em dele participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

Dados do participante da pesquisa:

Nome: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

Erechim, ____ de _____ de ____.

ANEXO B – TERMO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO FORMADORES LOCAIS

TÍTULO DA PESQUISA: Formação Continuada PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): percepções e experiências formativas

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado “Percepções e experiências formativas de educadores envolvidos na formação continuada do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no período de 2017 e 2018”, cujo objetivo é identificar e compreender as percepções acerca do PNAIC, do coordenador de formação, do formador estadual, dos formadores regionais e locais, envolvidos no programa em 2017 e 2018, Eixo Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de abrangência da 15ª e 7ª Coordenadorias Regionais de Educação, a fim de propor um arquivo digital contendo uma proposta de formação continuada de professores baseada na Política do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a ser entregue na 15ª Coordenadoria Regional de Educação.

Esse estudo é parte de uma pesquisa para elaboração de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A sua participação nesta pesquisa se deve à condição de membro participante da proposta formativa na Universidade Federal da Fronteira Sul, da política de formação continuada do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na sua versão 2017- 2018.

A sua participação nesta pesquisa será no sentido de contribuir para o aprimoramento da produção acadêmica na área educacional, analisando e observando a importância da qualificação, capacitação e aperfeiçoamento de professores e de políticas de formação continuada na carreira docente, proporcionando o incentivo a novas políticas de formação de professores.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será

penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um questionário anônimo à pesquisadora do projeto. O tempo de duração do questionário é de aproximadamente trinta minutos.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Fui informado(a) de como a pesquisa ocorrerá e recebi os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que se trata de uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Fui informado dos riscos de sentir-me constrangido diante das questões do questionário, nesse sentido, caso haja alguma situação indesejada aos participantes da pesquisa, os mesmos poderão interromper imediatamente o processo.

Posso esperar como benefício, participar da apresentação dos resultados dessa pesquisa, bem como, participar da formação continuada a ser proposta a partir dos resultados. Ainda, poderei ter como benefício o convite para publicações em revistas científicas, periódicos ou livros, participação em eventos acadêmicos para a socialização do conhecimento e oportunidade de troca de experiências entre colegas.

SIGILO E PRIVACIDADE

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar será mantido em sigilo. O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a minha identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão confidenciais. Meu nome ou o material que indique a minha participação não será liberado sem a devida permissão.

Assim, concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos e no uso para a construção da dissertação final da mestranda. Porém, minha pessoa não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome. Os questionários ficarão sob a propriedade do responsável do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

AUTONOMIA

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido a mim o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar o desejo de sair da pesquisa.

CONTATO

As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são: Mestranda Taíse Morgana Presotto e Prof^a Dra Adriana Salete Loss. Com eles, poderei manter contato pelos telefones (54) 9175-8453; e-mail: taisemorgana@gmail.com; adriloss@uffs.edu.br.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS pelo número de telefone (49) 2049- 3745 ou e-mail: cep.uffs@uffs.edu.br **Endereço para correspondência:** Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Universidade Federal da Fronteira Sul, Bloco da Biblioteca, Sala 310, 3º andar, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899, Chapecó, Santa Catarina, Brasil.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

Caso não se aplica, pois os procedimentos ocorrerão na UFFS e sob a responsabilidade das pesquisadoras, de modo especial, da pesquisadora responsável, Taíse Morgana Presotto.

Assinatura da Pesquisadora Responsável
Contato profissional: Tel: (54) 99175-8253
E-mail: taisemorgana@gmail.com

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito(a) com as respostas.

Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em dele participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação. Autorizo o uso das respostas deste questionário para a construção da dissertação final da mestranda.

Dados do participante da pesquisa:

Nome: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

Erechim, ____ de _____ de ____.

ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO DA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, eu, _____, responsável pela Coordenadoria Regional de Educação (15ª CRE), autorizo a realização do estudo denominado “**Formação Continuada PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): percepções e experiências formativas**”, a ser conduzido pelos pesquisadores da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim. Fui informado pela mestrandia pesquisadora do estudo, Taíse Morgana Presotto, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição educativa a qual represento.

Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Erechim, _____ de _____ de 2019.

Assinatura e carimbo do responsável

Pesquisadores:

Taíse Morgana Presotto - Mestranda da UFFS – Erechim

Profa Dra Adriana Salete Loss - Orientadora e Professora da UFFS – Erechim

ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, eu, _____, responsável pela Secretaria Municipal de Educação de _____, autorizo a realização do estudo denominado **“Formação Continuada PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): percepções e experiências formativas”**, a ser conduzido pelos pesquisadores da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim. Fui informado pela mestrande pesquisadora do estudo, Taíse Morgana Presotto, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Erechim, _____ de _____ de 2019.

Assinatura e carimbo do responsável

Pesquisadores:

Taíse Morgana Presotto - Mestranda da UFFS – Erechim

Profa Dra Adriana Salete Loss - Orientadora e Professora da UFFS – Erechim

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADOR DE FORMAÇÃO, FORMADOR ESTADUAL, FORMADORES REGIONAIS

Por que a escolha em participar do PNAIC em 2017 e 2018?

Qual o papel da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) na consolidação das formações do PNAIC, em 2017 e 2018?

Como se promoveram as experiências de formação do PNAIC, em 2017 e 2018, ofertada pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)?

Quais as contribuições que o programa de formação continuada do PNAIC, em 2017 e 2018, trouxe para os professores do Eixo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Quais os pontos frágeis da formação do PNAIC, em 2017 e 2018, ofertada pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)?

Quais suas considerações sobre o encerramento do programa do PNAIC, bem como sua substituição de Programa Mais Alfabetização?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA FORMADORES LOCAIS

Nome:

Idade:

Sexo:

- Feminino
- Masculino

Formação:

- Magistério
- Pedagogia
- Outra Licenciatura _____

Tempo de atuação no magistério:

- Menos que 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 10 a 20 anos
- Mais de 20 anos

Tempo de atuação na alfabetização:

- Menos que 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 10 a 20 anos
- Mais de 20 anos

Atuação docente em:

- Uma escola
- Duas escolas
- Três escolas

Qual fator que impulsiona os elevados índices de analfabetismo no contexto brasileiro?

- Formação inicial de professores defasada

- Escassas políticas de formação continuada de professores
- Políticas de formação continuada de professores sem planejamento, análise e avaliação
- Falta de interesse dos envolvidos no processo de alfabetização
- Outro _____

Formações continuadas servem para:

- Aprimorar habilidades e competências de ser professor
- Socializar com colegas de profissão
- Discutir temas relacionados à profissão docente
- Coletivamente encontrar melhores soluções para problemas da escola
- Outro _____

Você participou de outro programa de formação continuada de professores, que não fosse o PNAIC?

- Sim
- Não
- Não sei

Se sim qual: _____

Desde que versão você esteve envolvida no programa de formação de professores do PNAIC?

- 2013
- 2014
- 2015 - 2016
- 2017 - 2018

Como você caracteriza a formação do programa do PNAIC, proporcionada pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em 2017 e 2018, no eixo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

- As formações foram efetivadas com qualidade, aliando a teoria e a prática.
- As formações tiveram pouca qualidade, pois deram enfoque somente à teoria.
- As formações tiveram pouca qualidade, pois deram enfoque somente à prática.
- As formações não foram de qualidade.
- Outra _____

Qual a maior contribuição que o programa de formação continuada do (PNAIC) 2017 e 2018, trouxe na sua escola?

- Práticas didático-pedagógicas inovadoras
- Construção identitária do professor alfabetizador
- Maior participação dos estudantes na construção do conhecimento
- Mais facilidade para a consolidação do processo de alfabetização
- Outra _____

Qual prática, conhecida no programa de formação continuada do PNAIC, em 2017 e 2018, foi desenvolvida com mais êxito na sua escola?

- Prática de construção de jogos e brincadeiras
- Prática de formação continuada dentro do espaço escolar
- Prática da interdisciplinaridade
- Prática das sequências didáticas
- Prática da caixa matemática
- Prática da inclusão
- Outra _____

Quais são as percepções dos professores envolvidos no programa de formação continuada PNAIC, em 2017 e 2018, na sua escola?

- Contribuiu muito para mudanças nas práticas escolares.
- Contribuiu razoavelmente para mudanças nas práticas escolares.
- Não contribuiu para mudanças nas práticas escolares.

O que mudou entre antes e depois das formações do PNAIC, em 2017 e 2018, na sua escola?

- As práticas das professoras tornaram-se mais inovadoras.
- Os estudantes começaram a serem vistos como protagonistas de sua aprendizagem.
- A escola tornou-se mais dinâmica.
- Não foram observadas mudanças.

Qual é a concepção de alfabetização instaurada na sua escola de atuação?

De acordo com a sua concepção, o que é ser professor alfabetizador?

Com base na sua experiência, quais são as dificuldades mais acentuadas da docência com turmas de alfabetização?

Os professores da sua escola sentem-se preparados para a atuação na docência com turmas de alfabetização?

Quais temas você considera mais importantes para a formação de professores alfabetizadores da região do Alto Uruguai Gaúcho?

APÊNDICE C – PRODUTO FINAL

PROPOSTA DO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental baseado no Programa do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

RESUMO

Este trabalho tem como proposta central oportunizar a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos da região do Alto Uruguai Gaúcho, reforçando a relevância que a formação continuada tem para uma prática pedagógica mais coerente e com mais qualidade. Esta proposta surge do fato que se encontram muitos desafios na docência e especialmente na docência com alfabetização. Neste sentido, baseando-se no programa do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que esta proposta será lançada. As práticas formativas da mesma apresentam objetivo geral de proporcionar a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos envolvidos com a alfabetização, na rede pública de ensino, propiciando o aperfeiçoamento, a capacitação e a atualização de seus saberes pedagógicos. A proposta formativa estará disposta em cinco módulos, totalizando 50 horas. Os temas abordados nos encontros envolverão as áreas do conhecimento, bem como o trabalho com a interdisciplinaridade. Além disso, serão abordadas algumas concepções relacionadas à educação, escola e professor. A criança, seu desenvolvimento e suas infâncias serão abordados como o centro do processo de ensinar e aprender. O currículo baseado nas construções sociais e o respeito pelas diversidades, sejam elas quais forem, serão tratados como eixos norteadores do processo formativo. Busca-se, por meio desta proposta, oportunizar uma rica e consistente experiência formativa, que sustente uma prática pedagógica mais harmoniosa e que construa aprendizagens exitosas.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Práticas pedagógicas. PNAIC.

Tema: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores.

Considerações Iniciais:

A formação continuada é a oportunidade para estar constantemente refletindo, analisando e reconstruindo a prática pedagógica de muitos professores. Ela deve estar presente no dia a dia dos mesmos, para que possam buscar o aperfeiçoamento, a capacitação e a atualização de seus saberes pedagógicos.

Ao olhar atentamente e criticamente para sua prática pedagógica, por meio da formação continuada, os professores consequentemente estarão contribuindo para que os estudantes possam ter uma aprendizagem mais significativa e de maneira mais acessível.

Por ser uma eficiente estratégia de estar refletindo a prática vivenciada no espaço escolar, considera-se a formação continuada de professores como

[...] o processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – vem formação ou em exercício – se comprometem individual e coletivamente em um processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e habilidades que contribuam no desenvolvimento de sua competência profissional. (GARCIA, 1999, p.30)

Assim, acredita-se que a formação continuada, quando realizada com uma boa fundamentação teórica aliada às experiências da prática, faz com que os professores sintam-se mais seguros e preparados para a atuação docente. Visto que, durante anos foram sendo construídas novas visões, concepções e novos paradigmas dentro do campo educacional, isso gerou amplo desenvolvimento neste cenário, como também causou e ainda causa desconfortos e inseguranças entre muitos professores, que normalmente sentem-se emaranhados diante dos caminhos apresentados.

Além destas inseguranças e a falta de preparo profissional, vivencia-se, também, na atualidade um cenário onde a tecnologia, a interatividade e, mais do que isso, a vasta estimulação que é ofertada para estudantes, pelos meios de comunicação e pela disseminação de informações ofertadas pelas redes sociais, faz com que os profissionais da educação tenham que estar dispostos à busca pela inovação.

Também, adentraram no espaço escolar novas funções sociais que exigem o trabalho do professor. O respeito pela vida, pela diversidade racial, de gênero e sexo, pelas questões ambientais, a precaução com as drogas, além dos problemas familiares enfrentados pelos estudantes, tornam-se responsabilidade e também função do professor.

Assim, a prática da formação continuada de professores permite, que mesmo, diante de diversos desafios enfrentados no exercício da docência, bem como diante de suas novas funções sociais, que os professores possam olhar para a sua prática de modo à ressignificá-la.

Baseadas em Nóvoa (1992, p.25), acredita-se que uma formação com qualidade

[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de sua identidade profissional. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 25).

É com base no que é vivenciado na escola, ou também considerados, os saberes da experiência, que o professor tem a possibilidade de estar analisando, refletindo e

reformulando suas práticas já experimentadas. Considera-se que, “[...] é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas reais, que se desenvolve a verdadeira formação [...]”. (NÓVOA, 2002, Nova Escola).

Nesse sentido, ao socializar e trocar experiências com pessoas que estudam, escrevem e pensam sobre educação é que há a possibilidade de construir uma identidade profissional coletiva e fortalecida.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes validos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 1999, p.19).

Neste sentido, destacamos a relevância que uma formação continuada de qualidade apresenta para a construção da docência autônoma, coerente e crítica. De tal forma, que os professores sintam-se sujeitos de seu próprio fazer pedagógico, para que possam diante do seu contexto escolar construir e exercer a sua profissão, como uma prática verdadeiramente social.

Desta maneira, esta proposta de formação continuada de professores compreenderá as seguintes ações:

- Estudos teóricos para aprimoramento das noções básicas das concepções que envolvem a docência, bem como as áreas do conhecimento que abrangem a alfabetização.
- Interações, reflexões e debates com o grupo formativo para a ampliação dos conhecimentos e construção de novas percepções.
- Experiências práticas relacionadas aos temas estudados durante o processo formativo para realizar a organização e a ampliação dos conhecimentos.
- Desenvolvimento de ações em seus locais de atuação, baseando-se na proposta formativa.

Definição do objeto de estudo e objetivos:

O objeto de estudo desta proposta formativa é a Formação Profissional, com a perspectiva da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos da região do Alto Uruguai Gaúcho. Salienta-se que estes sujeitos envolvidos possuirão a função de concretizar as vivências apreendidas na formação em seus locais de trabalho, junto às turmas de alfabetização. Para tal, objetiva-se:

Objetivo geral:

Desenvolver a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos envolvidos com a alfabetização, na rede pública de ensino, propiciando o aperfeiçoamento, a capacitação e a atualização de seus saberes pedagógicos.

Objetivos específicos:

- Favorecer o aperfeiçoamento, a capacitação e a atualização dos professores e coordenadores pedagógicos, da rede pública de educação, por meio de fundamentos teóricos, objetivando considerar a criança como protagonista de sua própria construção do conhecimento e de salientar a necessidade de contínuo estudo teórico para o embasamento das práticas escolares.
- Expandir os conhecimentos acerca da alfabetização, das reais funções da escola e dos profissionais que nela atuam, como forma de favorecer o compromisso social de todos os envolvidos nos processos de ensinar e aprender.
- Utilizar-se das experiências diárias dos professores no espaço escolar, para por meio da troca de experiências encontrando possíveis caminhos a serem traçados na resolução de problemas.
- Possibilitar a construção de materiais didático-pedagógicos como forma de auxiliar na prática diária dos professores com turmas de alfabetização.
- Utilizar-se de materiais do programa do PNAIC como forma de realizar o trabalho pedagógico interdisciplinar e inclusivo no espaço escolar.

Justificativa:

Justifica-se a necessidade da presente proposta de formação continuada, pois verificou-se com a descontinuidade do programa de formação continuada do PNAIC, que não

houve esforços de se implementar outros programas que contemplassem e investissem na formação continuada de professores da região.

Além disso, justifica-se propor este processo formativo, pois ao analisar os dados coletados por meio desta pesquisa, verificou-se que são muitos os desafios enfrentados pelos professores diariamente nos espaços de atuação pedagógica, sendo que os mesmos não sentem-se preparados para a atuação com a docência, elencando a necessidade de formação em temas diversos.

Verificaram-se inseguranças e despreparo diante das concepções de escola, da docência e das reais funções do professor na atualidade. Além disso, de acordo com os dados do questionário, foram salientadas questões de alfabetização com sentido, da leitura e da escrita, bem como os processos metodológicos de ensinar/alfabetizar de forma lúdica. Ainda, há a necessidade de cursos de formação relacionados à literatura infantil, contação de histórias, níveis de leitura e escrita, métodos de alfabetização, psicomotricidade e a música no espaço escolar, avaliação diagnóstica, interdisciplinaridade, aspectos históricos e geográficos no RS, novas tecnologias, deficiências e transtornos de aprendizagem como o: autismo, déficit de atenção e dislexia.

Ainda, sugeriram-se formações dentro do campo da Educação-Infantil, bem como a sua transição para o Ensino Fundamental, as modificações apresentadas pela BNCC e o Referencial Curricular Gaúcho.

Neste sentido, justifica-se a necessidade de progredir quando se fala em formação continuada de professores. Buscando sempre uma prática formativa diferenciada, com abertura para o diálogo e trocas de experiências, mas também com o aprofundamento teórico baseado em produções científicas produzidas por estudiosos da área educacional.

Metodologia para o desenvolvimento da proposta formativa:

A partir do resultado desta pesquisa, verificou-se a necessidade de formação continuada a ser ofertada aos professores e coordenadores pedagógicos da região do Alto Uruguai Gaúcho. Assim, objetivando contribuir com a capacitação, a atualização e o aprofundamento dos saberes docentes dos professores da região, será lançada a proposta de formação continuada de professores que está organizada por módulos.

A proposta está distribuída em 5 módulos, desenvolvidos 01 por mês, com dois encontros de 4h para cada módulo, totalizando, ao final, 40 horas presenciais e 10 horas à distância. Esta proposta foi assim distribuída, para que as coordenações de escolas juntamente com seu grupo de professores possam utilizar-se do horário dos planejamentos quinzenais, em

que estão envolvidas as professoras e coordenadoras pedagógicas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para realizar a proposta de formação.

Está disposta como mostra a tabela a seguir:

MÓDULO	ENFOQUES	HORAS PRESENCIAIS	HORAS À DISTÂNCIA
	Apresentação da proposta Conceituação do programa do PNAIC Concepção de escola/conhecimento/aprendizagem/professor/educação	1º encontro: 4h	2h
	Área das Linguagens	2º encontro: 4h	
2º	Concepções de alfabetização e letramento.	1º encontro: 4h	2h
	Área da Matemática	2º encontro: 4h	
3º	Concepções sobre Infância. O desenvolvimento da criança/Aprender brincando.	1º encontro: 4h	2h
	Área das Humanas	2º encontro: 4h	
4º	Concepção de Currículo	1º encontro: 4h	2h
	Área das Ciências da Natureza e do Ensino Religioso	2º encontro: 4h	
5º	Interdisciplinaridade Diversidade/Inclusão	1º encontro: 4h	2h
	Construção de materiais e Socialização	2º encontro: 4h	
Totalizando: 50h		40h	10h

Fonte: Da autora, 2019.

Organização dos encontros de formação continuada:

Os encontros presenciais estão organizados com base nos cadernos do PNAIC, bem como com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho

(RCG). Na sequência especificamos como será a proposta de acordo com cada um dos módulos.

Cronograma das atividades relativas à proposta formativa:

MÓDULO 1

MÓDULO	ENFOQUES	HORAS PRESENCIAIS	HORAS A DISTÂNCIA
1º	Apresentação da proposta; Conceituação do programa do PNAIC; Concepção de escola/conhecimento/aprendizagem/professor/educação;	1º encontro: 4h	2h
	Área das Linguagens;	2º encontro: 4h	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a proposta de formação continuada de professores a partir dos resultados da pesquisa; • Conceituar o programa do PNAIC, demonstrando como foi desenvolvida a proposta formativa na UFFS, na sua última versão (2017-2018); • Contribuir para a definição das concepções básicas de escola, conhecimento, aprendizagem, professor e educação; • Apresentar e aprimorar conhecimentos sobre a área das linguagens tendo como parâmetro o Referencial Curricular Gaúcho. 		

PRIMEIRO ENCONTRO

DURAÇÃO: 04 horas presenciais

PERCURSO METODOLÓGICO:

A metodologia para a realização deste encontro de formação está baseada na orientação teórica por meio de leituras, estudo no grupo, apresentação expositiva dialogada com uso de multimídia, reflexões em grupos e socialização ao coletivo. Este encontro formativo será assim distribuído:

1º momento: Boas vindas! Apresentação da Animação Curta-Metragem: Trabalho em Equipe, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NfBnh3hcst8>>.

Após assistir o curta, serão realizados questionamentos para que cada professor possa exercitar o processo de reflexão de sua prática e seu comprometimento para que se efetive um trabalho em equipe. Estes questionamentos serão realizados por meio de perguntas orais como:

- O que eu, enquanto profissional da educação, faço para que os objetivos da escola como um todo sejam alcançados;
- Como está a minha atuação como docente;
- Será que estou cumprindo com minhas responsabilidades profissionais;
- Estou motivado ao trabalho diário;
- Como está minha relação com colegas e equipe diretiva;
- Estou cumprindo com as minhas obrigações para que a aprendizagem dos estudantes se efetive de forma integral;
- Temos mais chances de um trabalho com qualidade quando há a mobilização de toda uma equipe?

Durante as perguntas orais serão ofertados momentos para diálogo.

2º momento: Proposta de formação.

Apresentação, por meio de Power Point, da proposta de formação a ser desenvolvida e dos aspectos relevantes observados nos dados coletados por meio da pesquisa de campo.

3º momento: Contextualização geral do programa do PNAIC.

Exposição dos caminhos percorridos desde a sua implementação. Exposição de como se deu o processo formativo na UFFS, na sua última versão (2017/2018).

4º momento: Chuva de ideias!

Ofertar aos professores, que estarão dispostos em grupos, folhas de ofício e canetas para demarcar as concepções que apresentam de escola, conhecimento, aprendizagem, professor e educação. Exposição ao grande grupo.

Auxiliar os colegas professores abordando a:

Concepção de escola = como espaço dinâmico, vivo, que contribui para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Espaço para que seja construído o trabalho educacional.

Concepção de conhecimento/aprendizagem = construído na estreita relação estabelecida com o contexto atual. Construído com sentido. Estudantes como protagonistas da construção de seu próprio conhecimento.

Concepção de professor = o que possibilita desenvolver competências, auxilia a estimular habilidades, oportuniza condições para que o estudante exercite o pensar, é o instigador de respostas, construtor de significados, facilitador de aprendizagens levando assim o seu aluno a aprender. Permanente aprendente!

Concepção de educação = Educação: oportunidade para o desenvolvimento, não só porque permite a apropriação dos conceitos científicos, mas também pela ampliação das redes de relação que proporciona. Pela educação que o sujeito passa a ter condições de inserir-se na sociedade, podendo ou não ter uma visão crítica desta.

5º momento: Leitura do Referencial Curricular Gaúcho – p.21 a 24.

Após fazer a leitura destas páginas as professoras constroem um cartaz coletivo contendo as “novas” concepções que são básicas ao exercício da docência.

Explicação:

As concepções precisam ser atualizadas, as novas funções do professor atual não podem ser as mesmas. As demandas da escola, dos estudantes são diferentes.

Há a necessidade de formação? Reavaliar concepções, metodologias, formas de pensar, planejar e agir. Qual é a sua função? (mediação)

MATERIAIS DE REFERÊNCIA E OUTRAS SUGESTÕES DE LEITURAS:

BRASIL. PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno de Apresentação**. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

FERNANDES, M. E. A. A formação inicial e permanente do professor. **Revista de Educação AEC**, ano 26, nº 102, p. 97-121, 1997.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. Ed, São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto editora, 1999.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa. Educa, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Linguagens**. Porto Alegre, Secretaria do Estado da Educação. Departamento Pedagógico, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SEGUNDO ENCONTRO

DURAÇÃO: 04 horas presenciais

02 horas à distância

PERCURSO METODOLÓGICO:

A metodologia para a realização deste encontro de formação está baseada na orientação teórica por meio de leituras, reflexões em grupos e socialização ao coletivo. estará disposta nos seguintes momentos:

1º momento: Conceituação sobre a Área das Linguagens (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) com a disponibilização do Referencial Curricular Gaúcho – p.50-51.

Conceituação sobre Língua-Portuguesa: leitura do Referencial Gaúcho – p.195 a 198.

Leitura e exposição ao grupo.

2º momento: Formar três grupos de professores e distribuir os três projetos da seção compartilhando do Caderno 5 do PNAIC: “A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização”.

- Projeto de Letramento: O Massacre das lagartas;
- E Era Onça Mesmo! Ensinado-Aprendendo a Ler na Escola;
- Aprendizado da Leitura: O que e como ensinar? Práticas que propiciam o avanço das crianças.

Inicialmente será realizada a leitura e discussão no pequeno grupo. Posteriormente solicitar que as professoras encontrem uma forma de demonstrar as colegas a importância e o que se mostrou mais relevante dos projetos apresentados.

3º momento: Conceituação sobre Arte: leitura do Referencial Gaúcho – p.53 a 56.

Formar três grupos de professores e distribuir os três projetos da seção compartilhando do Caderno 6 do PNAIC: A arte no Ciclo de Alfabetização. Realizar a leitura e discussão no pequeno grupo. Posteriormente no coletivo construir um plano de aula que contemple o teatro, a música e o desenho.

- Teatro de sombras nos anos iniciais do ensino fundamental – Nayde Solange Garcia Fonseca, Maria Conceição de Oliveira Andrade.
- Vivências musicais na produção artística e interdisciplinar – Paula Leme de Souza, Érica Perissotto.
- Palavras, sombras e sons: experiências estéticas vivenciadas na escola – Fabiana Souto Lima Vidal, Guilherme G. B. Romanelli, Marcus Flávio da Silva, Rossano Silva

4º momento: Conceituação sobre Educação-Física: leitura do Referencial Gaúcho – p.110-111.

5º momento: Vídeo: Educação Física escolar - parte 1 - Marcos Neira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yun8IDWpwOI>. Realizando a síntese escrita individual.

6º momento: Encaminhamento para atividade à distância: Leitura do texto: Por que alguns aprendem a ler e a escrever em um ano letivo e outros não? - Suzana Schwartz - XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Junqueira&Marin Editores Livro 2 - p.007540.

MATERIAIS DE REFERÊNCIA E OUTRAS SUGESTÕES DE LEITURAS:

BITTENCOURT, L. **A contribuição da arte no desenvolvimento infantil:** os primeiros passos rumo à autonomia. São Paulo, 2011.

BRASIL. PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A arte no Ciclo de Alfabetização.** Caderno 6. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização.** Caderno 5. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho:** Linguagens. Porto Alegre, Secretaria do Estado da Educação. Departamento Pedagógico, 2018.

SANMARTIN, S. M. **Arte no espaço educativo:** práxis criadora de professores e alunos. 2013. 187 f. (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Psicologia e Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

2º MÓDULO

MÓDULO	ENFOQUES	HORAS PRESENCIAIS	HORAS A DISTÂNCIA
2º	Concepções de alfabetização e letramento.	1º encontro: 4h	2h
	Área da Matemática	2º encontro: 4h	
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar o conhecimento abordando as concepções de alfabetização e letramento, demonstrando como a leitura e escrita com sentido são peças para a aprendizagem ativa; • Contextualizar a área da matemática, questionando as estratégias metodológicas utilizadas em sala de aula e reconstruindo novas opções de trabalho. 		

PRIMEIRO ENCONTRO

DURAÇÃO: 04 horas presenciais

PERCURSO METODOLÓGICO:

A metodologia para a realização deste encontro de formação está baseada na orientação teórica por meio de leituras, hora do conto, estudos e reflexões em grupos e socialização com colegas. Está subdividida nos seguintes momentos:

1º momento: Socialização das ideias principais do texto: Por que alguns aprendem a ler e a escrever em um ano letivo e outros não? - Suzana Schwartz. Discussão no grande grupo.

2º momento: Hora do conto: Livro *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo.* Christiane Gribel.

“No primeiro dia de aula, um menino se vê obrigado a fazer uma redação sobre suas férias. Mas, ao escrever, as alegrias vividas nesse período parecem nem ter existido, justamente por ter de transformá-las em redação”.



Interpretação e exploração oral da história.

3º momento: Concepções de alfabetização e letramento.

Questionamentos:

- O que você entende por alfabetização e letramento?
- Você utiliza a qual prática na sua escola?

- Qual é o significado que tem para seus estudantes as suas opções metodológicas?

3º momento: Leitura do texto: Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos - Magda Soares. Disponível em:

<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>.

Registro individual de suas considerações.

4º momento: As professoras serão divididas em três grupos, serão ofertadas palavras relacionadas ao texto (iguais aos três grupos) e, coletivamente, as professoras irão construir painéis. Ao socializar com os colegas serão verificadas se as professoras tiveram o mesmo entendimento sobre o assunto do texto.

MATERIAIS DE REFERÊNCIA E OUTRAS SUGESTÕES DE LEITURAS:

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo. Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **A paixão de conhecer o mundo**. Paz na Terra. Editora, 1983.

GOMES, M. de F. C. (Org). **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. 2003.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SEGUNDO ENCONTRO

DURAÇÃO: 04 horas presenciais

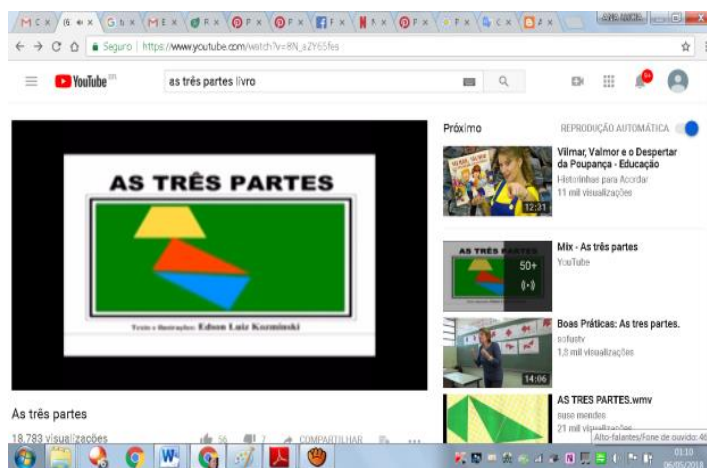
02 horas à distância

PERCURSO METODOLÓGICO:

A metodologia para a realização deste encontro de formação está baseada na orientação teórica por meio de leituras, estudos no grupo, apresentações expositivas dialogadas com uso de multimídia, reflexões em grupos e socialização ao coletivo.

1º momento: Acolhida com o vídeo “As três partes”. Disponível em:

https://youtu.be/8N_a2Y65fes.



Questionamentos iniciais:

- Como estão acontecendo as práticas que envolvem números na escola?
- Como está o acesso aos conhecimentos matemáticos?
- Quais desafios, dificuldades são encontradas pelo professor e pelo estudante no processo de aprendizagem matemática?

2º momento: Conceituação sobre Matemática: leitura do Referencial Gaúcho – p.48 a 56.

3º momento: Leitura do texto: A Matemática como um Texto – Francely Aparecida dos Santos, disponível no caderno 7 do PNAIC: Alfabetização matemática na perspectiva do letramento. Apontamentos gerais e debate no grande grupo.

4º momento: Dialogando!

Serão apresentadas algumas possibilidades de uso, nas aulas de alfabetização matemática, de textos que circulam na sociedade, como por exemplo: a conta de água, luz, panfletos de supermercado e como poderiam ser utilizados estes textos em sala de aula. Neste momento, uma das professoras será a escriba e de acordo com as hipóteses de trabalho sugeridas pelas colegas, esta professora escreverá no quadro metodologias de trabalho.

No encontro anterior: solicitar para que tragam jogos e livros relacionados à matemática, para socializar.





5º momento: Encaminhamento para atividade à distância:

Organizar um espaço de alfabetização matemática em sua sala de aula (fotografar).

Trazer fotos individuais que demonstram suas infâncias. O que faziam quando crianças?

MATERIAIS DE REFERÊNCIA E OUTRAS SUGESTÕES DE LEITURAS:

AGRANIONI, N. T.; SMANIOTTO, M. **Jogos e aprendizagem matemática: uma interação possível.** Erechim, EdiFAPES, 2002.

BRASIL. PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Alfabetização matemática na perspectiva do letramento.** Caderno 7. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

Caderno do PNAIC: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Organização do Trabalho Pedagógico** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

Caderno do PNAIC: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Quantificação, Registros e Agrupamentos** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

Caderno do PNAIC: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Construção do Sistema de Numeração Decimal** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

Caderno do PNAIC: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Operações na resolução de problemas** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

Caderno do PNAIC: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Geometria** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

Caderno do PNAIC: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Grandezas e Medidas** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

Caderno do PNAIC: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Educação Estatística** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

Caderno do PNAIC: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

Caderno do PNAIC: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Educação Matemática do Campo** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

Caderno do PNAIC: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Jogos na Alfabetização Matemática** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

Caderno do PNAIC: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Jogos na Alfabetização Matemática-Encartes** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2014.

DANILUK, O. **Alfabetização matemática**: as primeiras manifestações de escrita infantil. Porto Alegre: Sulina, Passo Fundo: Edipuf, 1998.

LOSS, A. S. **Anos Iniciais**: Metodologia para o ensino da Matemática. Curitiba: Appris, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**: Matemática. Porto Alegre, Secretaria do Estado da Educação. Departamento Pedagógico, 2018.

3º MÓDULO

MÓDULO	ENFOQUES	HORAS PRESENCIAIS	HORAS À DISTÂNCIA
3º	Concepções sobre Infância. O desenvolvimento da criança/Aprender brincando.	1º encontro: 4h	2h
	Área das Humanas	2º encontro: 4h	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> Realizar o aprofundamento teórico sobre as infâncias e o desenvolvimento infantil, olhando para a sua própria trajetória. Construir novas concepções sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil. Aprimorar conhecimentos sobre a área das humanas, inserindo novas aprendizagens nas próprias práticas pedagógicas. 		

PRIMEIRO ENCONTRO

DURAÇÃO: 04 horas presenciais

PERCURSO METODOLÓGICO:

A metodologia para a realização deste encontro de formação está baseada na orientação teórica por meio de leituras, estudos no grupo, apresentações expositivas dialogadas com uso de multimídia, reflexões em grupos e socialização ao coletivo.

1º momento: Socialização no grande grupo demonstrando os espaços matemáticos construídos em suas escolas.

2º momento: Dinâmica: Cada participante apresenta uma fotografia da sua infância e brevemente apresenta a representação da infância vivida.

- Que concepção de infância eu possuo?
- Ela permanece comigo quando estou no trabalho pedagógico com crianças?

Abertura ao debate no grande grupo.

3º momento: Aspectos relevantes da Infância

Leitura do texto: Concepções de criança, infância e educação – Claudinéia Maria Vischi Avanzini, Lisandra Ogg Gomes. Disponível no caderno 2 do PNAIC: “A criança no Ciclo de Alfabetização”.

Demonstração das imagens a seguir e questionamentos:

- Que infância as crianças atuais estão tendo?
- O brincar faz parte do seu dia a dia?
- Na escolar estamos dando espaço para as crianças serem crianças?



4º momento: Assistir o documentário: **BABIES** – “O cineasta Thomas Balmes viajou o mundo para observar e registrar os dois primeiros anos de vida de quatro crianças e suas famílias. Ponijao é o caçula de nove filhos e vive em uma vila na Namíbia. A família de Bayarjargal vive na Mongólia. Hattie é a primeira filha de um casal de San Francisco, e Mari é a primeira filha de um casal de Tóquio”.

Abertura para debate e reflexões.

5º momento: O desenvolvimento da criança/Aprender brincando.

Vídeo para ver e discutir: “Brincar é coisa séria”.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oJEAGqtKnI4>.

6º momento: Organização do Conhecimento. Registro escrito individual.

-Por que brincar é importante para as crianças?

-Por que a criança brinca?

-Brincar é um direito da criança?

-Como a criança se sente ao brincar?

MATERIAIS DE REFERÊNCIA E OUTRAS SUGESTÕES DE LEITURAS:

BRASIL. PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A criança no Ciclo de Alfabetização**. Caderno 2. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

MALUF, Â. C. M. **Brincar**: Prazer e Aprendizado. 8ª ed. Editora: Vozes. 2012.

SEGUNDO ENCONTRO

DURAÇÃO: 04 horas presenciais
02 horas à distância

PERCURSO METODOLÓGICO:

A metodologia para a realização deste encontro de formação está baseada na orientação teórica por meio de leituras, estudos no grupo, apresentações expositivas dialogadas com uso de multimídia, reflexões em grupos e socialização ao coletivo.

1º momento: Conceituação sobre Área das Humanas: leitura do Referencial Gaúcho – p.50.
Apontamentos gerais.

2º momento: História - Conceituação sobre a História: leitura do Referencial Gaúcho – p.118-119. Apontamentos gerais.

3º momento: Geografia - Conceituação sobre Geografia: leitura do Referencial Gaúcho – p.52. Apontamentos gerais.

Formulando conhecimentos sob os questionamentos:

- Como as crianças concebem o tempo e como percebem sua passagem?
- Como as crianças concebem o espaço?
- Que elementos da cultura interferem na construção dos espaços?
- Como os elementos culturais e as relações sociais interferem na construção espaço-temporal?

Socializar no grande grupo.

4º momento: Apresentação dos projetos inseridos no espaço Compartilhando do caderno 9 do PNAIC: “Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização”.

5º momento: Vídeo: Doutor Quantum visita a Planolândia. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GF_4J-hq0FI. Animação do filme "Quem Somos Nós?"

Uma Nova Evolução" onde o personagem Dr. Quantum demonstra quão limitados somos e usa como exemplo um mundo bidimensional, a Planolândia.

6º momento: Aproveitar as reflexões sobre esse vídeo e solicitar que as professoras explorem os ambientes, lugares e elaborem mapas.

7º momento: Encaminhamento para atividade à distância: Construir um plano de aula fazendo a relação entre a história e a geografia.

MATERIAIS DE REFERÊNCIA E OUTRAS SUGESTÕES DE LEITURAS:

ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. **O Espaço geográfico:** ensino e representação – A importância da leitura de mapas – o domínio espacial no contexto escolar – propostas de atividades. São Paulo: Contexto, 1991.

BRASIL. PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização.** Caderno 9. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia** – práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho:** Humanas. Porto Alegre, Secretaria do Estado da Educação. Departamento Pedagógico, 2018.

SHÄFFER, N.; KAERCHER, N. A.; GOULART, L. B.; CASTROGIOVANNI, A. C. **Um globo em suas mãos** – Práticas para a sala de aula. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003.

4º MÓDULO

MODULO	ENFOQUES	HORAS PRESENCIAIS	HORAS A DISTÂNCIA
4º	Concepção de Currículo	1º encontro: 4h	2h
	Área das Ciências da Natureza e do Ensino Religioso	2º encontro: 4h	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Aprimorar noções baseadas na construção do conceito de currículo. • Desenvolver conhecimentos básicos sobre as áreas das Ciências da Natureza e do Ensino Religioso. 		

PRIMEIRO ENCONTRO

DURAÇÃO: 04 horas presenciais

PERCURSO METODOLÓGICO:

A metodologia para a realização deste encontro de formação está baseada na orientação teórica por meio de leituras, estudos no grupo, apresentações expositivas dialogadas com uso de multimídia, reflexões em grupos e socialização ao coletivo.

1º momento: Socialização dos planos de aulas construídos pelas professoras.

2º momento: Concepção de Currículo.

Leitura do texto do caderno 1 do PNAIC: Currículo, cotidiano escolar e conhecimentos em redes – Carlos Eduardo Ferrazo.

3º momento: Conceituação sobre Currículo: leitura do Referencial Gaúcho – p.25-26.

4º momento: Assistir o vídeo: Desafios do Currículo. Tomaz Tadeu da Silva. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=MWgnaDJU-Kk>.

Construção de mapa conceitual sobre aspectos relevantes do currículo.

Exposição ao grupo.

MATERIAIS DE REFERÊNCIA E OUTRAS SUGESTÕES DE LEITURAS:

ARROYO, M. **Indagações sobre currículo:** educandos e educadores: seus direitos e o currículo / Miguel Gonzáles Arroyo; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na perspectiva da inclusão da diversidade: As diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização.** Caderno 1. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

LOSS, A. S. **Recriar o currículo da Educação Básica ao Ensino Superior.** Curitiba: Appris, 2014.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. (Org.). **Currículo: Questões atuais.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SEGUNDO ENCONTRO

DURAÇÃO: 04 horas presenciais

02 horas à distância

PERCURSO METODOLÓGICO:

A metodologia para a realização deste encontro de formação está baseada na orientação teórica por meio de leituras, estudos no grupo, apresentações expositivas dialogadas com uso de multimídia, reflexões em grupos e socialização ao coletivo.

1º momento: Leitura deleite: Era Uma Vez Uma Gota De Chuva - Milagres Da Natureza.

2º momento: Conceituação sobre Área da Ciências da Natureza: leitura do Referencial Gaúcho – p.49-50. Apontamentos gerais.

3º momento: Leitura do texto: A ciência no universo das leituras - Cristhiane Cunha Flor, Reginaldo Fernando Carneiro. Disponível no Caderno 8 do PNAIC: “Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização”.

4º momento: Construção de quadro síntese e debate no grande grupo.

5º momento: Levar as professoras até o laboratório de informática e deixar que explorem o site: Manual do Mundo. Disponível em: <http://www.manualdomundo.com.br/>.

6º momento: Conceituação sobre Área do Ensino Religioso: leitura do Referencial Gaúcho – p.50 a 52. Apontamentos gerais.

7º momento: Rodada de conversa sobre a área do Ensino Religioso.

8º momento: Encaminhamento para atividade à distância: Assistir o Filme Extraordinário.

MATERIAIS DE REFERÊNCIA E OUTRAS SUGESTÕES DE LEITURAS:

BRASIL. PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **As Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização**. Caderno 8. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho:** Ciências da Natureza. Porto Alegre, Secretaria do Estado da Educação. Departamento Pedagógico, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho:** Ensino Religioso. Porto Alegre, Secretaria do Estado da Educação. Departamento Pedagógico, 2018.

5º MÓDULO

MÓDULO	ENFOQUES	HORAS PRESENCIAIS	HORAS À DISTÂNCIA
5º	Interdisciplinaridade Diversidade/Inclusão	1º encontro: 4h	2h
	Construção de materiais e Socialização	2º encontro: 4h	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir para a construção de um trabalho pedagógico inclusivo e interdisciplinar. • Construir materiais pedagógicos para a alfabetização (em todas as áreas do conhecimento). • Exercitar o fazer pedagógico criativo por meio de vivências práticas e da socialização coletiva. 		

PRIMEIRO ENCONTRO

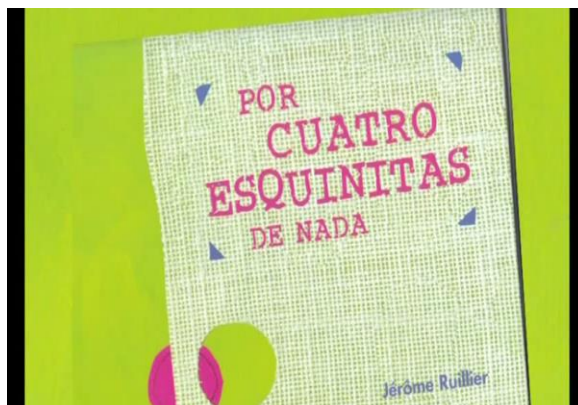
DURAÇÃO: 04 horas presenciais

02 horas à distância

PERCURSO METODOLÓGICO:

A metodologia para a realização deste encontro de formação está baseada na orientação teórica por meio de leituras, estudos no grupo, apresentações expositivas dialogadas com uso de multimídia, reflexões em grupos e socialização ao coletivo.

1º momento: Apresentação do curta metragem: Por cuatro esquinitas de nada. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DBjka_zQBdQ.



2º momento: Diálogo inicial com o grupo sobre o curta e o filme Extraordinário (atividade à distância).

3º momento: Momento de questionamentos:

- O que é inclusão escolar?
- Como incluir sem excluir?
- Quem são os incluídos?
- Como acontece a inclusão na minha escola?
- Como ensinar todos os estudantes em sala de aula em tempos de inclusão?
- Quais são as minhas experiências inclusivas em sala de aula?

4º momento: Construção de quadro com estratégias.

As professoras traçam um quadro com estratégias que podem ser desenvolvidas para eliminar ou minimizar as barreiras de aprendizagem com o estudante com deficiência em sala de aula. Socialização no grande grupo.

5º momento: Conceituação sobre Interdisciplinaridade: leitura do Referencial Gaúcho – p.30-31.

7º momento:

Será entregue a cada grupo de professoras um caso específico de uma escola. As professoras terão que desenvolver um plano de trabalho que envolverá o trabalho de inclusão e o trabalho interdisciplinar. Após a construção as professoras farão a representação do mesmo.

8º momento: Encerramento do encontro com o vídeo: As cores das flores. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s6NNOeiQpPM>.

9º momento: Encaminhamento para atividade à distância: Organizar materiais e sugestões de jogos, para confeccionar no próximo encontro.

MATERIAIS DE REFERÊNCIA E OUTRAS SUGESTÕES DE LEITURAS:

BRASIL. PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização**. Caderno 3. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

FAZENDA, I. C. A. **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. 22 Interdisciplinaridade, São Paulo, v.1, n. 1, out. 2011.

_____. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

_____. (Org.) **Didática e Interdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 1998.

_____. (Org.) **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

GROSSI, E. P. (Org.). **Qual é a chave? Todos podem aprender**. Porto Alegre: GEEMPA, 2006.

KASSAR, M.C.M. Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma prática nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, nº41, p. 61-79, jul/set.2011. Editora UFPR.

MANTOAN, M. T. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **A Educação Especial no Brasil - da exclusão à inclusão escolar**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp.

SEGUNDO ENCONTRO

DURAÇÃO: 04 horas presenciais

PERCURSO METODOLÓGICO:

A metodologia para a realização deste encontro de formação está baseada na construção de materiais e socialização dos mesmos no grande grupo.

1º momento: Serão disponibilizados materiais diversos para a construção de elementos/recursos, que o grupo considerar necessários para a construção de jogos, histórias, maquetes, entre outros.

2º momento: Apresentação e Socialização com o grande grupo. Exposição dos trabalhos.

3º momento: Encerramento da formação com o Poema: A criança é feita de cem – Loris Malaguzzi.

As cem linguagens da criança

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos

cem pensamentos

cem modos de pensar

de jogar e de falar.

Cem, sempre cem

modos de escutar

de maravilhar e de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir.

Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens

(e depois cem, cem, cem)

mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura

lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:

de pensar sem as mãos

de fazer sem a cabeça

de escutar e de não falar

de compreender sem alegrias

de amar e de maravilhar-se

só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.

Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.

A criança diz:
Ao contrário, as cem existem.

Loris Malaguzzi

MATERIAIS DE REFERÊNCIA E OUTRAS SUGESTÕES DE LEITURAS:

BRASIL. PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização.** Caderno 4. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

Avaliação:

A avaliação dos encontros terá o objetivo de responder se a proposta de formação continuada de professores, baseada no programa do PNAIC, foi considerada viável e se os conhecimentos dos sujeitos envolvidos neste processo formativo tiveram a oportunidade de aprimorar e ampliar seus conhecimentos acerca da alfabetização.

Os sujeitos envolvidos nesta avaliação terão a oportunidade de refletir, analisar e descrever suas conclusões sobre os temas que foram abordados nesta proposta formativa. Assim, para ser viável à todos os professores e coordenadores, optou-se em utilizar um questionário anônimo que será enviado pelo e-mail de todos. Neste questionário estão dispostos itens em que os sujeitos poderão especificar pontos positivos e negativos, bem como poderão apresentar sugestões para novas formações.

Referências do projeto

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Professor se forma na escola. In: **Nova Escola**. Edição nº 142 (maio). São Paulo: Abril Cultural, 2002. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>. Acesso em: 07 fev. 2020.

PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

APÊNDICE D – RECORTE COM DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Pré-categoria: Participação do PNAIC 2017/2018

Sujeito	Falas
CF	“Então, na verdade não foi uma escolha, né [...]. O que acontece que no Brasil inteiro foi selecionada uma Universidade pública Federal pra fazer a formação dos seus professores, mesmo que tivesse mais que uma, em todos os estados foi selecionada uma, e no Rio Grande do Sul com essa convocação a gente bateu o pé, de que ou participava as seis, ou não participava nenhuma né e aí foi acordado, assinado ata, de que seriam as seis ou não seria. E aí com isso, a reitoria aqui recebeu o convite, repassou pro Campus e considerando que eu era professora responsável pela disciplina de alfabetização, pelo trabalho de alfabetização aqui no Campus, eu acabei assumindo a coordenação de formação dos professores. [...] É... então nesse sentido não foi uma escolha nossa, é claro que a gente aceitou um convite que foi feito ”.
FE	“[...] O que faz a gente realmente escolher e participar deste envolvimento todo é por acreditar que precisamos avançar muito ainda na alfabetização né e principalmente quando falo aqui em alfabetização é obvio né, a alfabetização na minha concepção dos anos iniciais da Educação Básica. Ah haja vista de que as crianças muitas vezes estão saindo da educação do ensino fundamental, dos anos iniciais muitas vezes sem saber ler, escrever, pensar, argumentar, discutir, refletir. As crianças estão saindo muitas vezes sem as noções básicas e conceituais. Então quando a gente escolhe fazer parte disto, é para estar junto com os colegas da Educação Básica , neste momento estando como formadora de professores, estar junto com eles para a gente poder pensar caminhos que são realmente exíguos né e caminhos que possam permitir que se efetive a alfabetização, ah dentro daquilo que nós acreditamos, que é a pessoa ter a leitura do mundo e a leitura da palavra né, que ela tenha essa capacidade de codificar, de decodificar, mas também de refletir, de criticar e ter um pensamento e ações, ah a partir de seu próprio pensamento construído. Então, é isso algo que no nosso país ainda nós temos que avançar muito, não somente no trabalho com as nossas crianças, mas o próprio professor tem que ter esta capacidade autônoma de pensamento e de construção da palavra, então, foi nesse sentido que aquele momento a gente opta por estar junto frente a este processo tão importante, ah que tivemos neste momento”.
FR1	“Por ter participado como Orientadora de estudos do PNAIC desde 2013 aceitei o desafio de estar atuando como Formadora de estudos desta etapa do PNAIC. Foi uma experiência diferente porque neste atuei como Formadora das Formadoras das Professoras Alfabetizadoras, então foi uma responsabilidade muito grande , mas também, um trabalho bem diferente do outro. Acredito foi mais uma oportunidade de estar perto de colegas professores de outras realidades que nos propuseram conhecer e compartilhar novos saberes”.
FR2	“Então, eu já sou profe alfabetizadora já faz alguns anos e eu participei de todas as edições do PNAIC, mas como profe formadora. E, ah eu estou inserida na Universidade fazendo cursos, grupos de estudo, formação e veio sob um convite da profe que estava organizando, da coordenadora. Ela fez um convite pra que a gente se inscrevesse desse processo seletivo pra ser formadora regional do PNAIC, então eu me inscrevi pra contribuir com ela , até porque é sobre alfabetização e alfabetização [...] faz muito parte da minha identidade. [...] Trabalhando com o PNAIC eu acreditei que iria poder contribuir de alguma forma, pela minha experiência em ser formadora e pelos estudos que nós vínhamos fazendo nos grupos de estudo. Eu acho que juntando o meu conhecimento prático, com o meu conhecimento teórico que eu vinha tendo nesse curso, nesse grupo que a gente estuda sobre a alfabetização, eu acho que fecharia muito bem ah, com essa formação [...]”.
FR3	“Estou envolvida com o PNAIC desde o final de 2012 , quando o Programa foi lançado. Fui indicada como Orientadora de Estudos do município em que atuava como professora. Acompanhei o processo de implantação e também as implicações do PNAIC nos municípios da região. Ao longo dos anos de 2013 e 2014, tive a oportunidade de participar das formações oferecidas pela UFSM e pela UCS. No primeiro ano, em 2013, em Santa Maria, nossa formação foi voltada para a área da Linguagem. No ano de 2014, em Caxias do Sul, nossa formação foi voltada para a Matemática. Em 2015 houve um período de recesso do programa e quando o mesmo retornou com as atividades, pedi para ser substituída devido a minha gravidez e posteriormente minha licença maternidade. Em 2017, ao saber do processo seletivo da UFFS para o cargo de Formadora Regional, achei interessante realizar minha inscrição. Fiz o TCC da minha especialização voltado ao PNAIC e a minha dissertação de Mestrado também foi relacionada ao programa, o que de certa forma me fez

	<i>querer manter o vínculo com o mesmo. Ao longo dos anos pude perceber o quão grandioso era o mesmo e o quanto a sua implantação mobilizou, motivou e modificou muitas das práticas pedagógicas existentes”.</i>
FR4	<i>“Bem, quando fiz a minha inscrição ãh, no PNAIC, eu pensei em ter uma atuação diferenciada, porque a gente tem a visão da sala de aula e eu queria participar também como formadora e ter uma visão do que os professores sentem na sala de aula enquanto alfabetizadores, as dificuldades que eles têm, ãh o que eles esperam e até pra compartilhar algumas coisas mesmo dessa experiência de sala de aula”.</i>
INTERPRETAÇÃO	
<p>Nas falas dos sujeitos entrevistados sendo eles CF, FE e FRs observa-se que a participação do programa do PNAIC pode ser classificada por alguns como um convite feito e aceito. Para outros a participação e o envolvimento no programa se dá justamente por acreditar na necessidade de avanços quando se trata de alfabetização, também para estar junto e contribuindo por meio de estudos já realizados acerca do tema alfabetização com colegas da Educação Básica.</p> <p>Ainda pode-se perceber que alguns afirmam que a participação do PNAIC 2017-2018 ocorre pelo seu envolvimento desde a implementação da sua 1ª versão em 2013, acreditando ser uma oportunidade de estar perto de colegas professores de outras realidades trocando experiências, além do mais para manter o vínculo com o programa pela sua grandiosidade, bem como em decorrência dele pela mobilização e modificação de práticas pedagógicas existentes nas escolas.</p> <p>Também uma das FR afirma que o seu envolvimento no programa se deu para que pudesse ter uma atuação diferenciada, obtendo uma noção maior dos que os professores alfabetizadores sentem e pensam sobre o processo de alfabetizar, bem como as dificuldades que enfrentam para a consolidação da aquisição da leitura e da escrita pelos estudantes.</p>	

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Pré-categoria: Papel da UFFS nas formações PNAIC 2017/2018

Sujeito	Falas
CF	<i>“Então, a Universidade sempre trabalha com a formação de professores né, tanto a formação inicial nos nove cursos de licenciatura, quanto com a formação continuada e nos cursos de extensão e nos trabalhos que a gente faz em parceria com as escolas. [...] Agora aqui no nosso Campus a gente não tinha tido uma formação pra esse número de pessoas ainda né, então pra gente também foi uma novidade nesse sentido e uma experiência inicial maravilhosa né. Porque acho que a primeira coisa que a gente percebeu foi a alegria dos professores de principalmente não precisarem viajar e poderem ter aqui pertinho a tal da formação com a gente né. Pra quem participou, nós professores aqui da Universidade e assim, imagino que pros formadores regionais também e os professores da escola foi uma experiência grande né, pela responsabilidade que a gente sabia que tinha, por aquilo que a gente estava dizendo que seria compartilhado né com professores lá dos municípios. Mas acho que nosso papel foi nisso, assim de tomar a responsabilidade desta região toda né, desse número grande de profissionais pra, também sendo a nossa 1ª experiência com um número tão grande assim, se arriscar a fazer este trabalho que a gente tinha sob nossa responsabilidade”.</i>
FE	<i>“A Universidade Federal da Fronteira Sul ela é uma das instituições que é convidada né, a estar junto a este processo todo, de estar consolidando esta proposta desse programa e dá para se dizer que ela não poderia fugir do seu propósito, por quê? Porque a Universidade Federal da Fronteira</i>

	<i>Sul ela já nasce com esse intuito, de estar atenta às demandas da sociedade né e principalmente nesta região, com a formação de professores. Então, por isso que realmente ãh, o papel dela é estar presente em todas as ações. Quando se coloca ações, aqui estou dizendo, frente ao ensino, a pesquisa e a extensão. E haja vista que este movimento todo que realizamos com o PNAIC foi um movimento fortemente na extensão né, mas que desta extensão, estamos aqui hoje, desta extensão surge a pesquisa e com certeza isso também reflete no ensino e nas ações pedagógicas nas escolas. Então eu diria que basicamente a Universidade ela cumpre o seu papel, o seu tripé, ensino, pesquisa e extensão quando ela abraça também este propósito todo do PNAIC”.</i>
FR1	<i>“A UFFS como universidade Federal tem um papel importantíssimo para a formação de professores nesta região, pois ela se firmou aqui devido a sua função social para a região, uma demanda necessária para a nossa região [...]. A UFFS poder oferecer as formações do PNAIC para a região, para mim, é ver a valorização da formação continuada oferecida na região, oportunidade de despertar no professor a melhorar a sua prática em sala de aula, proporcionar discussões e reflexões com grupos de professores da região. Acredito que o ponto chave foi ter as formações de professores da região na universidade da região discutindo sobre o que dá certo no seu município e o que precisa ser melhorado no processo de alfabetização [...]”.</i>
FR2	<i>“Tendo conhecimento das ãh antigas edições do PNAIC, as profes formadoras né, que eram coordenadoras antes de estudo, elas reclamavam bastante que elas sofriam porque era muito longe, não tinham aonde comer, dependiam de hotel, de verbas né, que elas tinham que pagar com o próprio dinheiro pra depois serem ressarcidas né, elas sofriam bastante assim! Mostravam assim um sofrimento de participar disso [...]. Então as pessoas tinham que se deslocar de muito longe pra poder ir até essa formação né, e a UFFS está muito próximo de nós né, então abrangeu quem mora mais próximo daqui. Então ficou muito mais tranquilo pras formadoras vir até nós pra fazer a formação né [...]. Então a UFFS que tem uma grande estrutura né, com professores super qualificados, ãh a cidade é bem acolhedora, então foi bem legal estar mais próximos de nós e das formadoras. Então teve um papel bem importante a UFFS aqui!”.</i>
FR3	<i>“A UFFS teve um papel muito importante para a consolidação do PNAIC, uma vez que, por ser uma universidade próxima dos municípios que participariam do programa, era de fácil acesso. Outro ponto positivo foi o fato de que todas as formações foram ofertadas no mesmo espaço, evitando deslocamentos. Também convém ressaltar que para todas as atribuições foram realizados processo seletivo, seguindo algumas normas e critérios específicos para os cargos a serem desempenhados. Todos os Formadores Regionais eram professores da própria universidade, o que enriqueceu ainda mais a formação. As formações puderam ocorrer de forma tranquila, sem transtornos, o que foi de grande valia para todos”.</i>
FR4	<i>“Desde o início, então a Universidade Federal ela nos proporcionou toda a estrutura necessária pra que a gente pudesse fazer as formações e esteve disposta também a atender as sugestões que nós demos, na vinda de profissionais, na busca de pessoas de fora que pudessem contribuir. Então a gente acabou tendo toda a estrutura de profissionais da Universidade e também toda a estrutura física”.</i>

INTERPRETAÇÃO

Quando questionados sobre o papel da UFFS na consolidação das formações do PNAIC, no ano de 2017-2018, é evidente nas falas dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa que a UFFS teve papel importante para a formação dos sujeitos que se localizam nesta região. Os mesmos consideram que a UFFS tem uma função social e que deve estar atenta às demandas da sociedade.

Além disso, pela sua proximidade dos municípios envolvidos nos processos formativos, bem como pela sua estrutura física e de profissionais a formação foi contemplada com êxito, valorizando os saberes regionais e ofertando a estrutura física adequada ao número de professores que participaram da formação.

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Pré-categoria: Experiências de formação

Sujeito	Falas
CF	<p>“Então, como que elas aconteciam né: a gente tinha um objetivo de fazer 100 horas de formação com cada formador local e esses formadores locais tinham então que compartilhar essas formações lá nos seus municípios. Dessas horas a gente tinha [...] uma carga horária por mês de horas presenciais e de horas à distância. As horas presenciais, então foram feitas partir de formações com os formadores regionais, com palestrantes e com pessoas que tinham grande conhecimento nas áreas que nós queríamos trabalhar né, em cada eixo. [...] Esse trabalho foi feito em cima dos cadernos do PNAIC, a partir dos cadernos do PNAIC com leitura desses materiais. As professoras nas horas à distância tinham que fazer planejamentos e outras atividades que eram solicitadas por nós também e colocadas no sistema né, pra validar a presença das horas á distância. As horas presenciais eram validadas também do sistema do SIMEC e também a gente teve formações que eram conjuntas né, até porque a ideia desse PNAIC diferente das edições anteriores, teve a inclusão da Educação Infantil, dos professores da Pré-Escola, então com isso a ideia era exatamente fazer com que houvesse uma maior articulação entre os Professores da Educação Infantil né e os Professores dos Anos Iniciais e de abolir um pouco aquela ideia de que o trabalho da Educação Infantil seria preparar pros Anos Iniciais né. Eu acho que esse foi um trabalho bem produtivo nesse sentido do pessoal que participou. [...] Mas elas foram promovidas assim, de atividades presenciais e a distância a partir da formação dos próprios formadores e de pessoas que vieram né, pra fazer a formação também”.</p>
FE	<p>“As experiências de formação elas tiveram diferentes movimentos, haja vista, pensando aqui, da Educação Infantil teve seu movimento, dos Anos Iniciais e também do Novo Mais Educação né. Cada, ãh proposta teve seus movimentos diferenciados, mas também, ao mesmo tempo conjuntos e muito bem planejados. Experiências estas que eram o tempo todo pensar em contribuir realmente para que o professor pudesse olhar para a sua prática pedagógica, para sua sala de aula, para seu contexto escolar, para suas experiências enquanto docente e tornar esse processo mais significativo para o estudante. ãh e que realmente a escola possa cumprir o seu papel, que é com o conhecimento. Então acredita-se que essas experiência de formação do PNAIC, elas se constituíram de momentos de estudo, de pesquisa de todos os sujeitos que estavam envolvidos, não somente ãh dos cursistas, mas os formadores. Todos tiveram que estar estudando, pesquisando e ao mesmo tempo do estudo e da pesquisa, ãh construindo também ideias e propostas pedagógicas. Então eu acredito que foi uma experiência rica ãh de reflexão, rica de construção, né. E rica também com resultados depois lá prática da Educação Básica, que com certeza aquelas pessoas que aqui passaram pelo movimento que a gente acompanhou todo, aquilo que elas vivenciavam aqui não tinha como não levar digamos algo pra intervir no seu contexto pedagógico”.</p>
FR1	<p>“As formações do PNAIC aconteceram ao final do ano de 2017 com atividades à distância, mas com envolvimento muito grande dos professores regentes, pois tinham que ter clareza do diagnóstico de suas turmas relacionados à aprendizagem. No ano de 2018 as formações aconteceram presencialmente, onde o eixo dos Anos Iniciais (que eu fiz parte), organizou-se com as formações em forma de palestras e oficinas. A partir dos cadernos do PNAIC construímos um outro caderno de orientações de como aconteceriam as formações em cada mês, ou seja, que cadernos iríamos estudar, atividades que seriam desenvolvidas e novas sugestões de leituras. Foram momentos de muitas trocas de experiências, onde as professores puderam compartilhar sobre o trabalho desenvolvido em seus municípios e também, levar novas sugestões aos grupos de professores”.</p>
FR2	<p>“[...] foi optado por pegar os cadernos da última edição e com eles a gente sintetizou, juntou alguns pra que a gente conseguisse dar conta nesses poucos encontros que nós teria com as formadoras. Então a gente optou por fazer um novo caderno né, com o resumo dos 10, pra orientar o nosso trabalho e cada formadora local ganhou o seu pra que pudesse também ter um conhecimento prévio ãh, do iria ser dado nos encontros. Na verdade foram trabalhadas todas as áreas né, a gente só teve o trabalho de pensar em como dividir elas de maneira que elas ficassem melhor integradas entre si né. [...] ãh então a gente fez esse caderno pra que a gente pudesse aproveitar o máximo possível desse pouco tempo que nós teria com as formadoras na Universidade, até porque [...] tinham palestras que iriam abranger todos os eixos e o nosso tempo com elas ficaria muito reduzido, então pensando nisso a gente foi em busca de pessoas né, que pudessem falar com elas, que entendessem mais, ãh que a gente conseguisse aliar a prática junto com essa teoria, que a gente pudesse aproveitar melhor esse tempo, num tempo mais curto, mas que tivesse uma compreensão maior [...]. Então na verdade é uma troca de experiência né e a gente apostou muito nisso né, nessa troca de experiência [...]. Tudo o que a gente aprende junto e troca conhecimento a gente nunca mais esquece! Então o nosso grupo eu acho que apostou muito nisso = na troca de experiência e</p>

	<i>valorizar o que todas sabiam né [...]</i>
FR3	<i>“A UFFS se comprometeu para com o desenvolvimento de ações que possibilitassem uma relação entre a teoria e a prática, que viabilizassem a construção de conhecimentos, a troca de experiências, a socialização de aprendizagens. Através de oficinas, seminários, palestras, exposição de materiais, atividades práticas, rodas de conversa, enfim, de uma infinidade de práticas, saberes foram ressignificados e aprimorados. A variedade e a diversidade das formações, que agregaram conhecimentos formais, mas também valorizaram o contexto dos profissionais envolvidos, fez com que todos pudessem participar e interagir de forma proveitosa”.</i>
FR4	<i>“No eixo dos Anos Iniciais então, além de utilizar os cadernos de formação que vieram do PNAIC a gente optou por montar um caderno próprio de atividades práticas e de sugestões, com textos e outros sugestões teóricas e práticas, divididos por áreas do conhecimento e por disciplinas, como nos Anos Iniciais um único professor trabalha com todas as áreas então a gente acabou trazendo um pouquinho de cada uma, pra depois trabalhar numa área interdisciplinar com elas então, e fazer com que os professores entendessem ãh, a utilidade de todas as disciplinas no processo de alfabetização, tentando fugir um pouquinho da questão de que a alfabetização está centrada só na Língua Portuguesa e na Matemática, mas que pudesse utilizar então todas as disciplinas pra isso”.</i>

INTERPRETAÇÃO

Ao apresentar as falas dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa a respeito de como foram promovidas as experiências formativas do programa do PNAIC, em 2017-2018, na UFFS, é possível observar que alguns sujeitos destacaram que as atividades formativas foram realizadas parte presencial e parte a distância, sendo propiciados momentos de estudo teórico e prático com base nos dez cadernos do PNAIC. Consideram que houve momentos diferenciados em cada eixo de atuação: Educação Infantil, Anos Iniciais e Novo Mais Educação.

No Eixo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as entrevistadas descrevem que houve a construção de um novo caderno de formação que objetivou orientar o processo formativo dos encontros, sendo descritos os cronogramas, sugestões de atividades, indicações de leituras para o trabalho em sala de aula. Que neste eixo o trabalho visou mostrar a importância das práticas interdisciplinares nos espaços escolares.

Os sujeitos relatam ainda que as atividades formativas foram bem planejadas com estudo e pesquisa, valorizando a troca de experiências para a construção de novas ideias pedagógicas. Ainda que as mesmas tentaram aliar a teoria e a prática, por meio de oficinas, seminários, palestras, exposição de materiais, atividades práticas, rodas de conversa.

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Pré-categoria: Contribuições do PNAIC

Sujeito	Falas
CF	<i>“[...] a questão da alfabetização né, do trabalho que se volta né pela proposta original do PNAIC e o programa previa baseado no Plano Nacional de Educação né, a alfabetização das crianças até os 8 anos de idade, então eu acho que isso foi uma contribuição, essa discussão com os professores dos Anos Iniciais por que se tem aquela ideia né de que as crianças têm que estar lendo no final do 1º ano como se fosse a antiga 1ª série e a proposta não é essa né. A proposta é de que as crianças ãh sejam inseridas no ambiente de letramento, que ouçam histórias, que brinquem, que experienciem né, a leitura e a escrita, pra a partir do 2º ano então começar um trabalho mais sistemático com leitura e escrita e isso é uma coisa que mexe com as professoras né, porque desestabiliza [...]. Então eu acho que isso foi uma das contribuições, a gente mexe nisso né, os</i>

	<p>formadores assim questionar, a gente trazer textos sobre essa sugestão de trabalhar com as crianças, sugestão e lei né (risadas) de alfabetizar as crianças até o 3º ano. Acho que outra grande contribuição pros Anos Iniciais especificamente, foi a questão de trazer várias áreas né, então assim de não trabalhar só com leitura e escrita, como se fosse só leitura e escrita, mas a gente tinha o caderno de Arte, nos tínhamos o caderno de Educação Matemática, o caderno do Espaço né, da Geografia, da Ciências. Então assim, de entender que a área de língua né, do ensino da leitura e escrita é uma delas né, não é a única [...], essa segunda contribuição de ver que são outras áreas e que a leitura e a escrita são duas linguagens né, mas que a gente tem a artística, a musical, tem a sinestésica, tem umas quantas outras áreas que tem que ser contempladas nos Anos Iniciais [...]. E eu acho que a 3ª grande contribuição porque ali no final de 2017, início de 2018 foi lançada a BNCC, então eu acho que a gente trouxe uma 1ª discussão do que agora está mais forte né. [...] Então de se pensar diferente a própria organização dos planos, do currículo, dos PPPs, a partir da BNCC, então eu acho que nesse sentido também teve uma contribuição assim de dá um 1º debate né, sobre isso. De talvez esclarecer primeiras dúvidas que naquela época tava acontecendo. Então diretamente em relação a formação desses professores eu acho que é isso, assim de repensar a alfabetização, trabalhar com as várias linguagens e também de ter iniciado a discussão com a BNCC”.</p>
FE	<p>“[...] contribuiu para o professor, por exemplo, nós todos, não só o professor da Educação Básica, mas o professor do ensino superior repensar a questão da didática. Repensar ãh, principalmente, acho que o primeiro foco, o papel da escola né. Quem é a criança com quem nós estamos trabalhando?. As crianças dos anos iniciais, que infância é essa né?. Quais são as demandas, os desejos deste grupo num contexto contemporâneo que estamos vivendo hoje?. Porque a criança de hoje, não é aquela criança do século XX?. Então, quais são essas necessidades né?. Esse olhar então do professor alfabetizador, por exemplo, para esta criança do século XXI, 2017, 18, 19, 20. São outras características né. E que elas vão requerer do professor uma docência ãh constituída na relação com a vida, na relação com processos significativos. Porque a criança ela vai aprender se aquilo tem significado, sentido para a vida dela né. E eu diria que por esta dimensão o contributo que se teve realmente foi quando nos conseguimos refletir, discutir com os nossos grupos, enfim...do quão importante é termos um proposta de alfabetização que tenha este cunho, que considere o pensamento da criança, que considere o mundo vivido pela criança e que considere a leitura do mundo para se construir a leitura da palavra. Acho que isso ficou muito forte nos nossos momentos vividos né, e que não é de nos construirmos de um pragmatismo né, termos atividades para aplicar, termos jogos para aplicar, mas principalmente que assim: cada ato pedagógico nosso intencional, ele requer o que? no desenvolvimento das nossas crianças [...]”.</p>
FR1	<p>“Esse programa desde o início proporcionou aos professores a aprendizagem coletiva, o compartilhar conhecimentos, os diferentes saberes que cada um pôde mostrar e assim todos aprendendo juntos, a valorização da leitura em sala de aula e do professor, a realização de um trabalho interdisciplinar, a ludicidade que muitas vezes é esquecida, a ver a sala de aula como uma espaço dinâmico de aprendizagem, um espaço com vida onde todos ensinam e aprendem ao mesmo tempo, o estudante constrói sua aprendizagem com entusiasmo. A oportunidade de resgatar atividades, materiais, possibilidades de aprendizagem que podem ser aplicadas em sala de aula e que estavam esquecidas e que puderam ser aprimoradas e desenvolvidas em sala de aula, bem como, a valorização profissional e o trabalho em equipe”.</p>
FR2	<p>“[...] Tudo é uma troca de experiência e todo o contato que a gente tem com educação, com pessoas que falam sobre educação é um conhecimento que a gente vai agregando né, então se a gente tem esse conhecimento e a gente se dispõe ãh, a utilizar esse conhecimento, não engavetar e ele, eu acho que ele vai ter a contribuição [...], eu acredito que a grande maioria vai se utilizar deste conhecimento, por quê? Porque a escola muda a todo momento, as crianças mudam a todo momento né, os interesses das crianças são outros e um professor eu acredito que vai sempre procurar uma melhor maneira de ensinar os seus alunos né. E ãh, quando o professor tem essa percepção de que precisa fazer algo diferente pra que os alunos comecem a aprender melhor ou se interessar mais pelo que tu está querendo falar, eu acho que a pessoa vai em busca de uma conhecimento, de uma formação. E tendo o contato com essa formação, por um exemplo: as formadoras locais passavam os seus conhecimentos, ãh o que ouviram, o que vivenciavam na formação da UFFS, repassavam e trocavam experiências com as suas professoras alfabetizadoras e as professoras alfabetizadoras que são comprometidas com a educação das crianças, com certeza elas vão utilizar né [...]. Então eu acho que sempre é importante e sempre alguém vai tirar boas contribuições dessas formações, pode ser de uma leitura, pode ser de um curso, de uma palestra, de uma troca de experiência, pode ser de uma oficina que foram feitas várias oficinas práticas né, então esse conhecimento que as formadoras acabaram passando elas, elas vão utilizar com</p>

	<i>certeza”.</i>
FR3	<i>“O PNAIC favorece a construção de conhecimentos teóricos, mas também práticos, pois busca aliar a escrita de autores que estudam a alfabetização com ações pedagógicas cotidianas, com práticas que fazem parte do dia a dia do professor. Ao ler um caderno de formação, o professor reflete, redireciona, repensa, ressignifica e até mesmo modifica o seu fazer pedagógico. Além disso, ao reunir vários professores alfabetizadores, de locais e realidades distintas, o Programa já estava possibilitando um crescimento dos profissionais da área, pois mesmo nas filas do banheiro, no horário do lanche ou do almoço, já havia conversas com sugestões de atividades, com relatos de experiências. Só o fato de ser um programa voltado especificamente para os anos iniciais do ensino fundamental já o torna de uma grandiosidade e de uma responsabilidade imensa”.</i>
FR4	<i>“A principal contribuição que eu acho foi o movimento que o PNAIC deu pras turmas de alfabetização. A forma que os professores chegaram pra nós e como eles saíram... até as avaliações que nós tivemos dos próprios professores, então esse movimento de mobilização mesmo dos professores, das escolas em si e dos próprios alunos, pra tirar eles um pouco da questão mais parada e deixar os alunos como protagonistas. Então os professores eles puderam no PNAIC aqui, puderam se encontrar e ver que a angústias são as mesmas e que há possibilidades de trabalho então a partir dessas angústias dentro dos diferentes espaços”.</i>

INTERPRETAÇÃO

Quanto às contribuições que o programa do PNAIC, 2017/2018, trouxe para os professores alfabetizadores, os sujeitos entrevistados afirmam que houve a desconstrução da ideia de ler e escrever já no 1º ano do Ensino Fundamental, a valorização de oportunizar que os estudantes experienciem e sejam protagonistas dos processos de aprendizagem.

Os sujeitos consideram que os professores puderam ter mais clareza sobre o trabalho interdisciplinar na alfabetização, não somente a leitura e a escrita. Além disso, que por meio da formação do PNAIC, as professoras puderam repensar a didática, opções metodológicas, o papel da escola, a função do professor, tendo a oportunidade de resgatar atividades, materiais, possibilidades de aprendizagem, conhecimentos teóricos que podem ser aplicados em sala de aula e que estavam esquecidos.

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Pré-categoria: Pontos frágeis da formação

Sujeito	Falas
CF	<i>“[...] Em relação a isso a gente acabou que ficou bem surpreso assim, porque a gente não teve muitos dos problemas que as outras Universidades aqui do Rio Grande do Sul passaram né, então, por exemplo, a própria ideia de reunir quase 200 professores pra fazer as formações foi uma dificuldade pra algumas Universidades que não tinham esse espaço né [...]. O dinheiro que foi dado foi o suficiente né, a gente cumpriu tudo que nós precisávamos, desde café e lanche pra todo mundo nas formações presenciais, de trazer palestrante, pagamento de passagens, diárias pras pessoas, todas as três formações que foram 1 a cada mês né, a gente trouxe gente e conseguiu financiar isso também. Nós imprimimos materiais pros professores, imprimimos cadernos pros professores, imprimimos apostilas com cronograma de como aconteceriam os encontros, materiais disponibilizados, jogos, livros de literatura infantil dados, livros com CD né pro trabalho com literatura infantil dados pros professores. Então eu acho que a gente conseguiu fazer e cumprir com as metas que a gente tinha né. E pela apresentação que a gente viu das outras Universidades a gente viu que a gente não teve maiores dificuldades, não vejo pontos frágeis. Um outro argumento pra não ver pontos frágeis é que a gente fez um acompanhamento mês a mês das formações num questionário respondido online pelos professores e ali tinha fragilidades, pontos a melhorar e tal, e as questões eram sempre muito direcionadas à coisas específicas né, sei lá... questões de estrutura, banheiro, restaurante, detalhes assim que a gente foi sempre aprimorando pras próximas formações [...]. Então pelas avaliações que a gente imprimiu né [...] desses formadores não tinha pontos frágeis assim, ou todo mundo riscava ou citavam como ponto frágil a não continuidade do</i>

	<i>programa, mas que era uma coisa que a nós não cabia, era uma questão mais institucional”.</i>
FE	<i>“Frágeis? Primeiro lugar pouco tempo, pouco tempo para estarmos juntos, para aprofundarmos. E eu acredito assim que, por mais que a gente tenha se empenhado falando nos anos iniciais em trabalhar as bases teóricas, ainda ãh eu sinto que na formação de professores tanto inicial quanto continuada nós somos muito frágeis na construção teórica. Eu sempre digo assim ó: Sem teoria não há boa prática. Uma boa teoria requer uma boa prática, ou se a gente não tiver teoria não consigo conceber como construir uma boa prática né [...]. Então elas estão juntas, essa articulação teoria e prática... e para nós muitas vezes, e isso é a minha concepção de repente até empirista, que tem se constituído em algumas pesquisas que tem mostrando o quão nós professores somos muito mais da dimensão pragmatista né. Nós queremos a receitas, nós queremos as práticas e nós não aprofundamos, vamos dizer assim: se eu tenho uma prática, qual é à base desta prática? Por que esta prática? Onde é que nos queremos chegar com esta prática né?. Então eu acredito que a fragilidade foi o curto tempo de espaço para a gente fazer esta articulação devida entre teoria e prática. Outro elemento, eu não vejo formação profícua ãh, se a gente não trabalha com a ideia de uma pesquisa constantemente né, nós teríamos que ter trabalhado uma formação em que os nossos contextos deveriam ser os objetos de estudo, então vamos dizer assim, se nós maior tempo né e aí claro que não demandaria somente da Universidade, demanda muito mais dos professores da Educação Básica terem seus tempos para estarem aqui, para estarem fazendo esse processo todo nessa dinâmica que estou apresentando. Então acredito resumidamente é isso: é a pesquisa que ficou frágil no nosso processo e o pouco tempo e essa articulação teoria e prática pra mim ficou frágil ainda”.</i>
FR1	<i>“Acredito que por ter sido uma formação que abrangeu a região, sendo a primeira do PNAIC na UFFS, foi uma grande experiência para a universidade e acredito que com grande êxito. A Universidade tem um espaço que favorece as formações, tem refeitório, nem sempre vai estar a contento de todos, no caso de estrutura física. No caso das formações oferecidas, da mesma forma, cada eixo procurou se organizar para atender as demandas de seu grupo. O nosso eixo dos Anos Iniciais organizou os encontros em forma de oficinas abrangendo as áreas do conhecimento e de uma maneira que as professoras pudessem realizar um trabalho interdisciplinar de acordo com suas realidades. Nem sempre alcançamos plenamente os objetivos, porque cada professor vem com suas expectativas, no entanto a formação foi, de certa forma, para que cada um refletisse sobre a prática educativa de seu município e levasse para o seu grupo de professores como podem estar melhorando aperfeiçoando esse trabalho com os estudantes e assim ter uma educação de qualidade priorizando as diferentes aprendizagens em sala de aula”.</i>
FR2	<i>“Os pontos frágeis que eu acredito que apareceram logo no 1º encontro, mas que foram solucionados na medida do possível, foi a questão de organização do almoço pras pessoas, que eu acho que a cantina da UFFS não estava esperando então uma grande proporção assim né. Então foi uma coisa que foi falado né, as formadoras fizeram a crítica e a coordenação do PNAIC ali, conseguiu resolver. E a questão dos banheiros também, que a Universidade estava com problemas nos banheiros, que foram usados naquele bloco, mas assim, uma questão que foi resolvida na medida do possível. Então mais uma questão do ponto frágil, foi a questão do espaço físico da Universidade, mas que eu acredito que já nas últimas vezes foi melhor, com certeza foi melhor, e eu acho que da última vez eu acho que ninguém tinha o que reclamar (risos), que tudo foi resolvido”.</i>
FR3	<i>“Acredito que o maior ponto frágil não esteja relacionado diretamente a Universidade, mas ao programa em si, que teve um período de duração muito curto. As leituras foram feitas sem aprofundamento, as atividades sugeridas não puderam ser aplicadas na íntegra, vários materiais não foram tão explorados como poderiam ter sido. Enfim, um programa desse nível deveria ter uma durabilidade maior, com um cronograma mais organizado e bem distribuído”.</i>
FR4	<i>“O que nós recebemos então de avaliações de professores é que alguns pontos frágeis eles tiverem centrados na questão de estrutura em si. Falta de algumas coisas, mas nada que eu considere que tenha tido significativas interferências na formação em si. Eu acho que na formação tudo que nos podia fazer, estruturalmente, humanamente a gente fez e deu conta do que era necessário. Tanto que o retorno final que a gente teve é que o PNAIC não poderia ter terminado de jeito nenhum né, e ainda hoje as respostas que a gente dos colegas é que o PNAIC faz muita falta nas escolas! Todo esse movimento que teve que eu já falei na questão anterior deu uma parada, então isso que precisava, por que o PNAIC ele ficou bem centrado na questão da formação dos professores mesmo e não na questão dos alunos em si. Então os professores eles puderam se sentir protagonistas do processo e parte desse processo e consegui utilizar toda essa formação na prática de sala de aula que foi o diferencial maior”.</i>
INTERPRETAÇÃO	

Abordando quais foram os pontos frágeis da formação do PNAIC, 2017/2018, na UFFS, foi possível constatar que os sujeitos entrevistados relatam coisas específicas como questões de estrutura, banheiro e restaurante. Além disso, um fator que apareceu como ponto frágil foi a questão do tempo para o aprofundamento de leituras, diálogos, reflexão e exploração de materiais. Também para a articulação devida entre teoria, prática e pesquisa.

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Pré-categoria: Descontinuidade do programa

Sujeito	Falas
CF	<p>“[...] em relação ao encerramento das nossas atividades aqui, é... nessas avaliações que os professores fizeram foi unânime de dizer o quanto que foi bom ter a Universidade mais perto né, do quanto contribuíram as formações se não mudar as práticas, pelo menos repensar muitas das práticas que eles tinham né. A gente tentou trabalhar bem das experiências que eles tinham de sala de aula, de terem espaço deles poderem compartilhar, fazer perguntas, enfim... então eu acho que o pessoal avaliou muito positivamente a formação. [...] a tua pergunta se refere ao encerramento do programa né e aí eu sou bem crítica em relação ao encerramento do programa e isso não é uma crítica pessoal é uma crítica que se viu nas formações né, nós fizemos inclusive ao final do PNAIC um abaixo-assinado na tentativa que o programa continuasse né, porque foi a maior política nacional de formação de professores dos últimos anos e a 1ª política de formação de professores da Educação Infantil, nacional né, então era uma grande ganho até pelo material ser elaborado por especialistas da área, por pessoas que conheciam né, pelo pessoal que tava trabalhando na área de formação ter experiência na formação, é... de se exigir que as pessoas tivessem pra mais de graduação né, tivessem também cursos de formação. Então era uma equipe bastante especializada em todas as Universidades trabalhando com os professores, trabalhando em cima de um material muito rico assim, e a partir de uma dinâmica que funcionou muito né, que era empoderar os próprios professores a trabalhar com seus colegas nas escolas né, de a gente romper também uma pouco dessa ideia de quem só é da Universidade ou de quem é estudioso da área que pode formá-los né. Então os próprios colegas estavam fazendo essa formação, o que valorizou a própria relação e desconstruiu essa ideia. [...] e aí a gente em função de uma avaliação feita né, no ano de 2016, depois de quatro anos de existência do programa né, é... se refez a avaliação com as crianças nas escolas públicas e pelos resultados que não foram positivos em relação a avaliação né, ao rendimento das crianças nas avaliações externas. É... desde ali se começa a questionar a eficiência do PNAIC né, do programa nacional de alfabetização na idade certa. [...] e se acaba isso em função de que foi morrendo de 2016 em diante e depois dessa avaliação, em 2017 já foram cortadas as bolsas dos professores né. [...] E depois no próprio 2018 mesmo já foi cortado o programa [...]. Então assim, foi um corte lento né, foi matar aos poucos o próprio programa que foi substituído pelo Mais Alfabetização né. E aí a proposta do Mais Alfabetização era de que as crianças fossem alfabetizadas até os 7 anos de idade, não mais ter 3 anos, ter 2 anos, pra começar no 1º ano e já terminar no 2º ano a alfabetização das crianças. As principais mudanças é que não teriam mais bolsas pros professores estudarem, não teria mais a formação pelas Universidades, [...] para qual as Universidades não estavam mais sendo convocadas pra ser parceiras do governo né, que eles iriam firmar parceria com Institutos Privados né, como o Instituto Singularidades, por exemplo, para a produção desse materiais e que sabe se lá como seria essas formações, que elas não seriam mais presenciais, que não seriam mais nos espaços das Universidades, parece que alguma coisa foi ofertada online né pra esses professores. E a outra e principal mudança que inclusive eu sempre digo que os professores não se deram conta, que ficaram alegres com essa notícia mais não se deram conta do que tava acontecendo né, que foi a inclusão de monitores nas turmas de 1º e 2º ano especialmente das escolas mais carentes e esses monitores, a ideia é que eles trabalhassem como parceiros das professores nas salas de aula, mas a gente sabe que isso não ia acontecer né. Por vários motivos: 1 porque essas pessoas não precisavam ter formação na área né [...]. Eles acabavam virando ajudantes não no sentido de parceria, fazer planejamento, trabalhar conjuntamente com os professores pra alfabetização das crianças, mas de trabalhar com aquelas crianças que “tem dificuldade de aprendizagem”, ou com aquelas crianças “que incomodam”, com as crianças que “não se concentram”, enfim, ficavam com aqueles que tinham algum tipo de deficiência e esse acabou sendo o trabalho desses monitores [...] que eram pessoas que estavam ali</p>

	<p>é... também não tendo uma formação, uma formação online era opcional, não era obrigatória, e... não tinham a formação pra aquilo e também estavam no lugar e também recebendo os valores que os próprios professores deveriam estar recebendo as formações nas Universidades com as pessoas que produzem conhecimento e que produzem conhecimento pra trabalhar com eles. Então pra mim o Programa Mais Alfabetização só veio ãhhh, pra colocar por água abaixo um trabalho muito bonito, um trabalho muito competente que vinha sendo feito pelas Universidades, pelos professores formadores e pelo próprio governo, aquele material de muita qualidade que tinha. E agora sabe se lá o que está acontecendo, se é que ainda está, se ainda existe em alguma escola o próprio programa Mais Alfabetização ou morreu também, ninguém tem notícias de como que ele vem acontecendo nas escolas até porque não ter formação pros professores saberem como que seria de um pro outro né. [...] essa formação do Mais Alfabetização está direcionada aos Anos Iniciais e aí é um cenário de que ninguém sabe o que vai fazer!”.</p>
FE	<p>“Bom, essa pergunta você já traz aqui uma resposta: a falta de comprometimento que nós temos da política no país – estatal né. Um compromisso com a alfabetização que seja em nível de estado. Ãh não pode ser um compromisso de governo que entra e de governo que sai, por isso que tivemos esse encerramento, que dizer assim: entra um governo temos uma proposta, entra o outro nós temos outra proposta. Então, este é o problema do nosso país, de nós não avançarmos em algumas questões na educação, é um dos elementos, eu diria. [...] Ãh então eu diria assim que eu não sou muito adepta a programas que vão surgindo de governo a governo né! Eu luto e acho que essa é a nossa luta enquanto ensino superior e professores da Educação Básica para que possamos batalhar para que políticas estatais com relação a educação. Que é aquele comprometimento, quer dizer assim: Bom estamos ainda defasados? O que vamos fazer? Isto leva-se anos pra gente construir uma proposta de alfabetização no nosso país né. E se nós não tivermos isso como uma política de estado quando é que nós vamos ter realmente uma construção nesta dimensão. E é claro que eu vejo que quando ocorre essas questões todas, essa mudança de instituição como você mesma apresenta aqui nada mais é do que, na minha visão, o econômico está acima de tudo! Então a educação, ela demanda muito dinheiro e ela tem resultado a longo prazo, não é a curto prazo. Então significa que, para a gente investir na formação de professores do país, tem que investir arduamente economicamente, com um orçamento bom! E além de um orçamento bom, é um acompanhamento avaliativo significativo nesse processo, com relação a formação do professor inicial, com relação no formação do professor na sua dimensão continuada, com o professor em sua atuação, os resultados da aprendizagem das nossas crianças ou dos nossos adolescentes do nosso país. Então, a substituição pra mim aqui foi que a gente teve perdas, porque todo mundo já percebeu. Nós refletimos também durante o PNAIC que da 1ª versão para a 2ª versão nós já tivemos perdas né, tivemos! Então, a ideia é essa, quer dizer assim: encurtar, investir pouco né e tenha -se o resultado que se possa ter! “Então realmente não há um compromisso efetivo, ãh como a política estatal nesta dimensão, enquanto nós não tivermos nos vamos continuar muito tempo ainda falando sobre o analfabetismo né, no nosso país”.</p>
FR1	<p>“O PNAIC era um programa que priorizava a formação do professor, por meio de um trabalho em rede, ou seja, a Universidade desenvolvia as formações para Orientadoras de estudos que repassavam para as professoras alfabetizadoras e este trabalho era desenvolvido em sala de aula com os estudantes, para posteriormente ser compartilhados nas próximas formações. Um trabalho que exigia compromisso, responsabilidade de todos na escola, não só do professor alfabetizador. As formações motivavam para a leitura, estudo, prática educativa mais lúdica, mexeu com a prática em sala de aula. No entanto, o Programa Mais Alfabetização, o atendimento é individualizado do estudante em sala de aula e realizado por um “professor” contratado para este fim, sem vínculo com a escola, enfim. Embora seja importante, mais um profissional para auxiliar o professor alfabetizador em sala de aula, é preciso primeiro saber quem é esse profissional, que formação, porque não é um professor entrando na sala de aula, uma vez por semana que vai fazer a alfabetização acontecer. Nesse sentido, acredito que o PNAIC exigia a responsabilidade de todos na escola para que o trabalho acontecesse. O repasse de materiais como livros, jogos, livros didáticos, leituras repassadas nas formações, sugestões de atividades e confecção de materiais, são recursos importantíssimos para o ciclo de alfabetização. Mas infelizmente, cada governo que entra quer fazer e deixar a sua marca, e muitas vezes esquecem o mais importante que é o olhar aos projetos que priorizam a formação do professor e a aprendizagem do estudante que esse deve ser o nosso foco na educação, em busca de uma qualidade no ensino priorizando o cidadão não do amanhã, mas sim, o de hoje que já está aí em nossas mãos”.</p>
FR2	<p>“Olha o que eu tenho pra dizer: é com muita tristeza que o PNAIC acabou. Muita tristeza! Eu falo como profe alfabetizadora, eu falo como formadora, que eu tava apaixonada pelo trabalho, eu me identifiquei muito até porque a gente fala em educação, em alfabetização e quando a gente é</p>

	<p><i>apaixonada por uma coisa e se encontra com pessoas apaixonadas pelo mesmo assunto, que na verdade é alfabetização, eu acho que as crianças só têm a ganhar. E... e o PNAIC era o momento de pessoas apaixonadas por educação se encontrarem e falarem sobre educação, alfabetização né, ãh interesse de crianças, o que é importante a criança saber, a gente falava do sujeito como um todo e isso me deixava muito orgulhosa da minha profissão e eu me sentia ótima por estar ali, ãh trocando essas experiências e me fortalecia como profissional, eu acho que todo profissional precisa disso, de um fortalecimento com a sua profissão, ali é um momento que a gente também falava de angústias que a gente tem na sala de aula, no nosso trabalho, mas a gente também falava coisas boas né, coisas lindas que acontecem quando a gente alfabetiza as crianças! [...] Então o fim desse programa pra mim, assim foi bem triste, assim eu acho que a educação perdeu muito! Ah por mais que tenha vindo o Programa Mais Alfabetização, só que esse programa não tem um contato físico... parece que não tem uma ligação, não estabelece relações entre pessoas pra que a coisa aconteça [...]. Então esse afastamento pessoal que veio com o Mais Alfabetização, só nisso já se perdeu tudo né. Porque esse programa não aproxima professores ãh apaixonados, professores preocupados em como ensinar a criança, muito pelo contrário afasta! E o que o programa do PNAIC tinha, inclusive um valor pra ajudar nos custos né, pras professoras alfabetizadoras era um incentivo também. [...] Tiraram delas pra dar pra uma pessoa que pode ser qualquer um né... e quem vem aí a vezes e não faz o que deveria fazer dentro da sala de aula né! Então o que acontece é que a professora se sente mais desvalorizada ainda. E às vezes acaba sendo um estorvo, nem sempre as pessoas que vem trabalhar no Mais Alfabetização estão ali pra te ajudar, pra contribuir com as crianças principalmente né, que é isso que a gente quer: que elas ajudem a alfabetizar. [...] Esse programa Mais Alfabetização acho que veio pra contribuir com os estudantes das licenciaturas, eu acho que isso com certeza contribui! Eles vem observam a nossa aula, conseguem analisar com essa prática e as leituras/ a teoria na Universidade. Eles conseguem fazer um contraponto e saber: será que isso que a professora faz é legal? Será que eu posso fazer com meus alunos quando eu tiver né?. Então eles conseguem fazer um contraponto, então pra eles eu acho que é super importante e super necessário e é ótimo. Mas pra criança não! É uma oportunidade perdida né, invés de dar o dinheiro pra professora né que pode trazer mais conhecimentos pra eles e usar diretamente com eles, então a profe deixa de ter esse valor e vê esse valor dado pra outra pessoa que muitas vezes acaba atrapalhando o seu trabalho em sala de aula”.</i></p>
FR3	<p><i>“Acredito que são dois Programas com intenções e finalidades completamente diferentes. Um não substitui o outro. Enquanto o PNAIC visa a formação do professor alfabetizador, com o apoio de materiais pedagógicos e didáticos, tanto para educadores quanto para estudantes, o Mais Alfabetização investe na introdução de um monitor em sala de aula. Para mim, que já fui Professora Alfabetizadora, Orientadora de Estudos e Formadora Regional, o PNAIC foi um marco no processo de alfabetização do sistema educacional brasileiro. Antes do PNAIC não houve nenhum programa voltado especificamente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental que favorecesse tantos educadores, que atingisse tantas escolas e conseqüentemente, auxiliasse tantas crianças”.</i></p>
FR4	<p><i>“Eu acho que os dois programas eles tem objetivos ãh, bem diferentes. E como eu falei antes o PNAIC ele tava centrado mais no olhar pro professores, que é o que a gente precisa, é o professor que vai desenvolver todo o trabalho em sala de aula e o Programa Mais Alfabetização eu não tenho acompanhado muito os processos, mas pelo conhecimento que tenho, ele está centrado mais na questão da alfabetização do aluno mesmo e não na formação dos professores, então o retorno que se tem disso é bem menor do que o retorno que nós tínhamos com o PNAIC, bem menor, significativamente menor do que nós tínhamos!”.</i></p>
INTERPRETAÇÃO	
<p>Sobre a descontinuidade do programa, os sujeitos entrevistados lamentam muito pelo ocorrido, afirmam que as formações eram realizadas com qualidade, com contribuições de especialistas da área, com material rico, com um trabalho bonito e competente que vinha sendo feito.</p>	
<p>Ainda, relatam que o programa priorizava a formação de do professor, exigindo compromisso, responsabilidade de todos da escola. Que as formações motivavam para a leitura, o estudo, a prática educativa mais lúdica, mexendo com a prática em sala de aula.</p>	

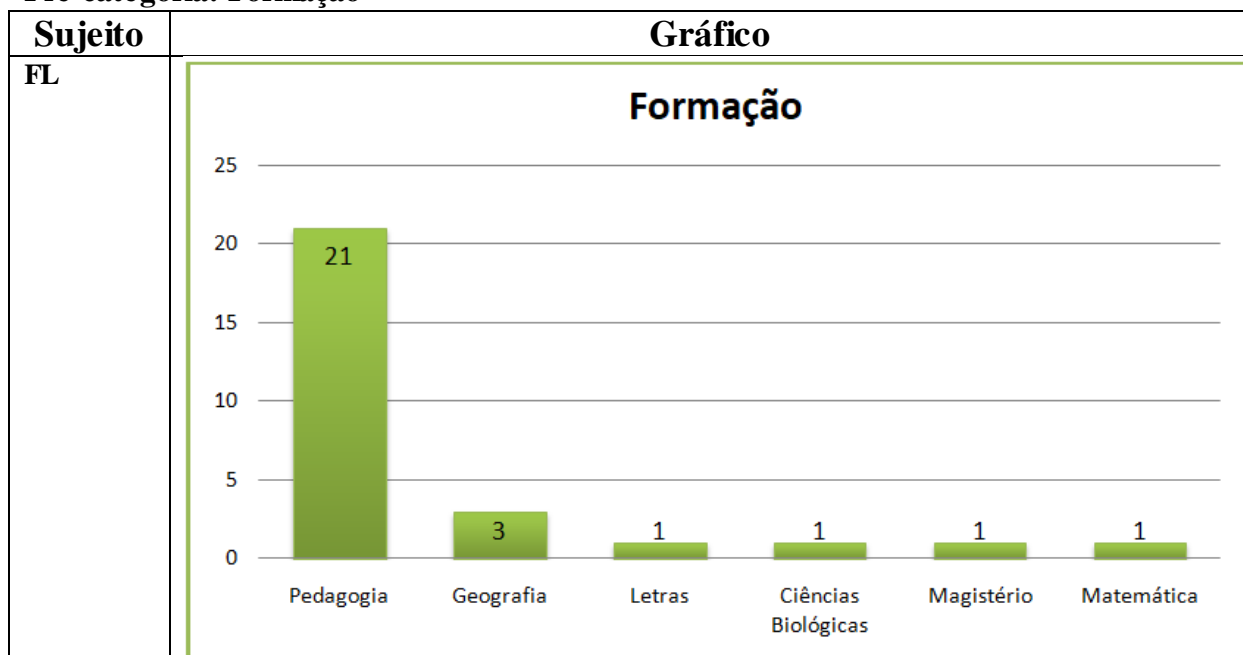
Que era o momento de pessoas apaixonadas por educação se encontrarem e falarem sobre educação, alfabetização, interesse de crianças, o que é importante a criança saber. Isso tudo valorizando a troca de experiências, fator importante para o fortalecimento profissional.

Quanto ao programa Mais Alfabetização os sujeitos consideram que ao deixar de receber bolsas para a formação continuada, ao deixar de existir as formações os professores sentiram-se desvalorizados diante do cenário que se manifesta. Consideram ineficaz investir em monitores muitas vezes sem formação e inseri-los em sala de aula.

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

APÊNDICE E – DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS

Pré-categoria: Formação



INTERPRETAÇÃO

É possível constatar por meio da observação dos dados do gráfico que traz informações sobre a formação inicial das Formadoras Locais envolvidas no programa do PNAIC na sua última versão, que 75% delas tem sua formação inicial em Pedagogia, 11% delas são formadas em Geografia, 4% delas em Letras, 4% em Ciências Biológicas, 4% em Matemática e 4% ainda, tem como formação somente o Magistério.

Neste sentido, pode-se constatar que a maior parte das Formadoras Locais tem sua atuação na área correspondente à sua formação inicial. Também, pode-se fazer um adendo que ainda são observados que alguns profissionais apresentam como formação apenas o Magistério, mesmo com a grande oferta de cursos de formação.

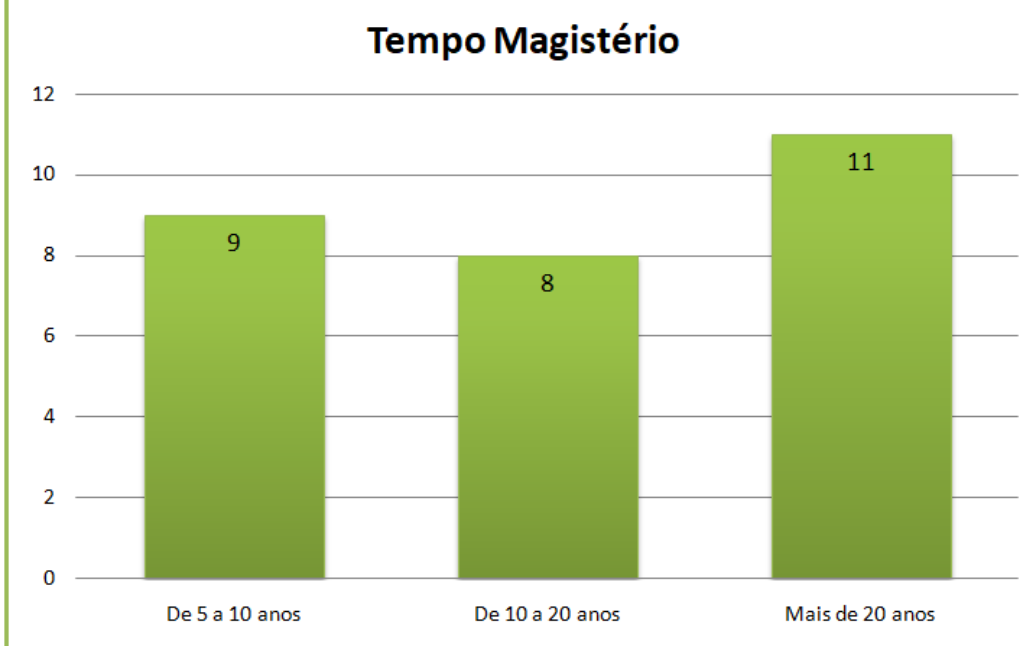
Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Pré-categoria: Sexo

Sujeito	Gráfico						
FL	<p>Sexo</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Sexo</th> <th>Quantidade</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Masculino</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Feminino</td> <td>16</td> </tr> </tbody> </table>	Sexo	Quantidade	Masculino	4	Feminino	16
Sexo	Quantidade						
Masculino	4						
Feminino	16						
INTERPRETAÇÃO							
<p>Ao verificar o gráfico que apresenta os dados sobre o sexo das Formadoras Locais que se propuseram a responder este questionário, é possível constatar que 80% delas se enquadram no sexo feminino e apenas 20% enquadram-se no sexo masculino. Com isso, pode-se considerar que a maior parte dos profissionais que atuam na docência, mais especificamente em sala de alfabetização, são mulheres.</p>							

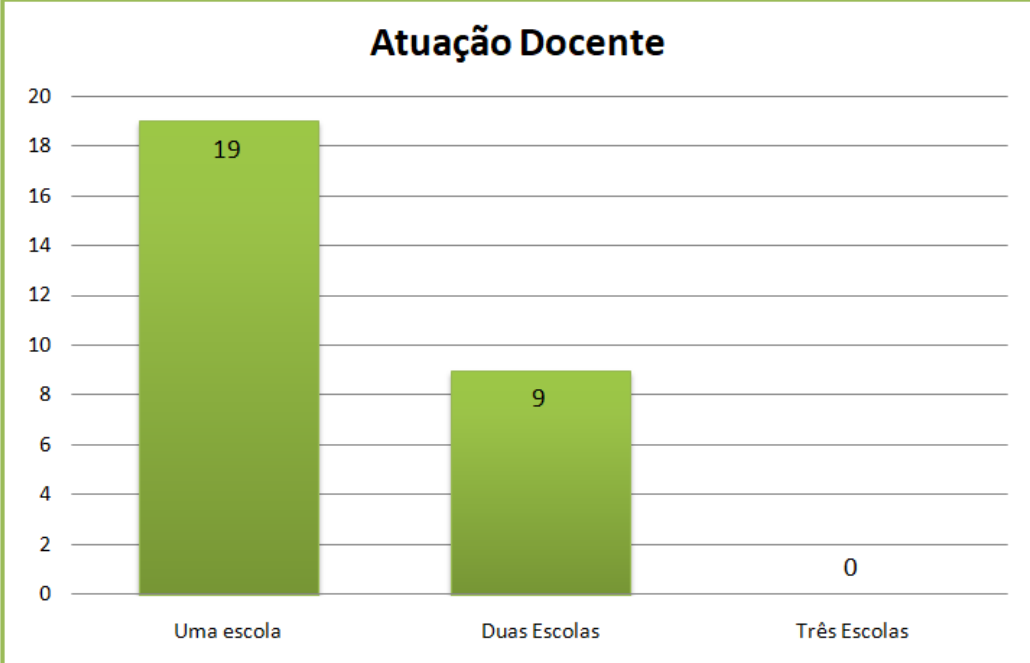
Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Pré-categoria: Tempo Magistério

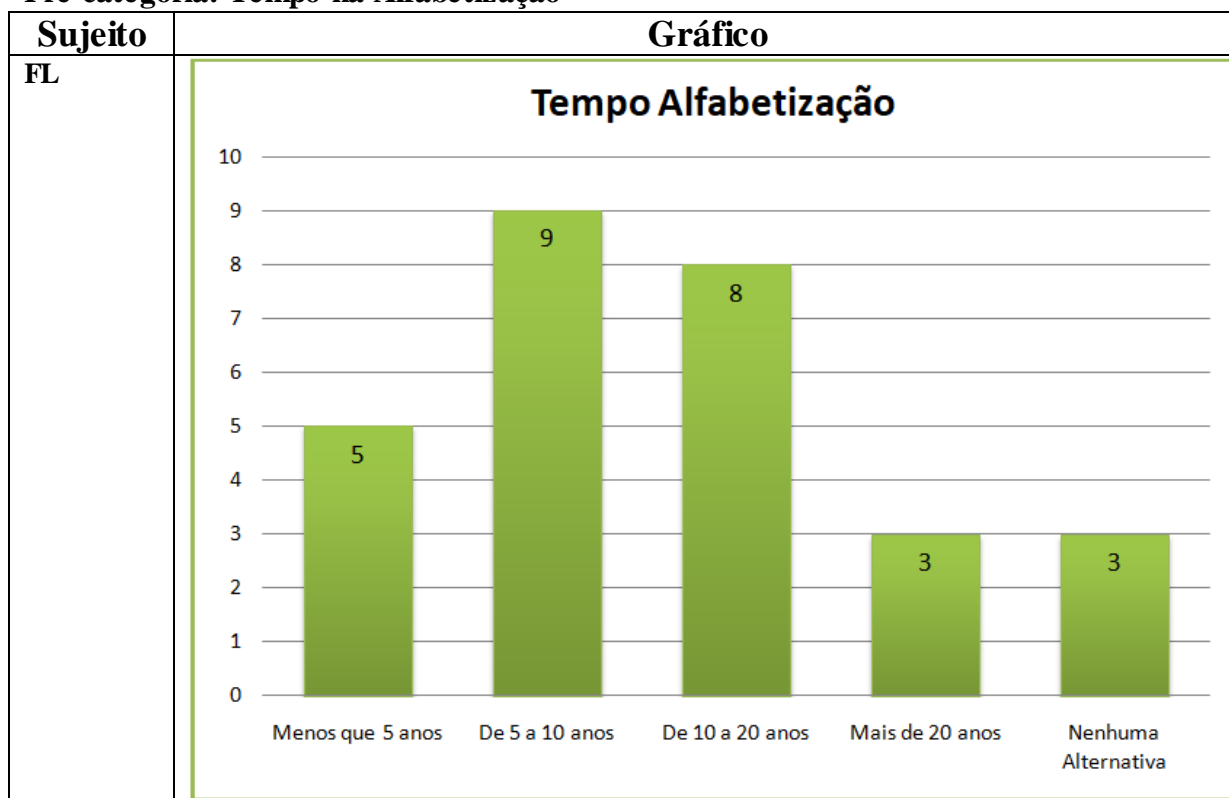
Sujeito	Gráfico								
FL	<p style="text-align: center;">Tempo Magistério</p>  <table border="1" data-bbox="395 315 1430 958"> <thead> <tr> <th>Tempo de Atuação</th> <th>Número de Formadoras</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>De 5 a 10 anos</td> <td>9</td> </tr> <tr> <td>De 10 a 20 anos</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>Mais de 20 anos</td> <td>11</td> </tr> </tbody> </table>	Tempo de Atuação	Número de Formadoras	De 5 a 10 anos	9	De 10 a 20 anos	8	Mais de 20 anos	11
Tempo de Atuação	Número de Formadoras								
De 5 a 10 anos	9								
De 10 a 20 anos	8								
Mais de 20 anos	11								
INTERPRETAÇÃO									
<p>Observando os dados apresentados no gráfico é possível perceber que dentre as 28 Formadoras Locais que se propuseram a responder o questionário, 32% apresentam de 5 a 10 anos de atuação no magistério, 29% tem de 10 a 20 anos de atuação no Magistério e 39% destas formadoras apresentam mais de 20 anos na carreira do Magistério.</p> <p>Estes dados demonstram que a maior parte das Formadoras Locais apresentam uma carreira profissional longa no campo do Magistério, considera-se assim, que possuem uma trajetória com muitas experiências a serem compartilhadas dentro da área educacional.</p>									

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Pré-categoria: Atuação Docente

Sujeito	Gráfico								
FL	<p style="text-align: center;">Atuação Docente</p>  <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Atuação</th> <th>Número de Docentes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Uma escola</td> <td>19</td> </tr> <tr> <td>Duas Escolas</td> <td>9</td> </tr> <tr> <td>Três Escolas</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table>	Atuação	Número de Docentes	Uma escola	19	Duas Escolas	9	Três Escolas	0
Atuação	Número de Docentes								
Uma escola	19								
Duas Escolas	9								
Três Escolas	0								
INTERPRETAÇÃO									
<p>Pode-se constatar observando o gráfico apresentado que 68% das Formadoras Locais atuam como docente em uma escola apenas e 32%, atuam em duas escolas. Nenhuma das formadoras realiza suas atividades com docência em três escolas. Com isso pode-se constatar que o maior número de Formadoras Locais exerce sua profissão docente em uma escola apenas.</p>									

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

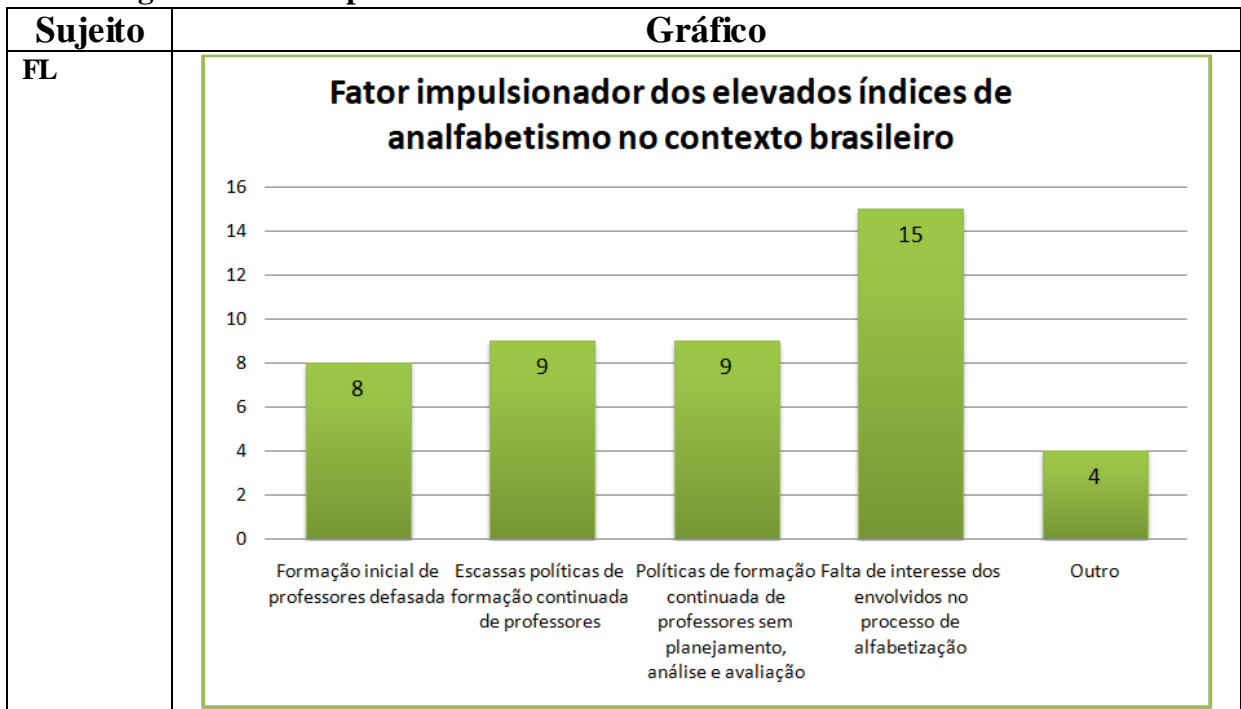
Pré-categoria: Tempo na Alfabetização**INTERPRETAÇÃO**

O objetivo desta questão foi investigar qual é o tempo de atuação em salas de alfabetização das Formadoras Locais envolvidas no PNAIC 2017-2018, cujas formações eram ofertadas pela UFFS. Pode-se observar com o gráfico que 18% apresentam menos que 5 anos de docência em salas de alfabetização, que 32% têm de 5 a 10 anos de docência em salas de alfabetização, 29% delas têm de 10 a 20 anos de docência em salas de alfabetização, 11% têm mais de 20 anos de docência em salas de alfabetização e 11% também preferiram não responder à esta questão.

Foi possível observar assim, que a maior parte das formadoras apresentam uma longa caminhada de atuação em salas de alfabetização. E neste sentido, faz-se o questionamento: qual motivo de estarem se desafiando a buscar mais formação?

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Pré-categoria: Fator Impulsionador de Índices de Analfabetismo

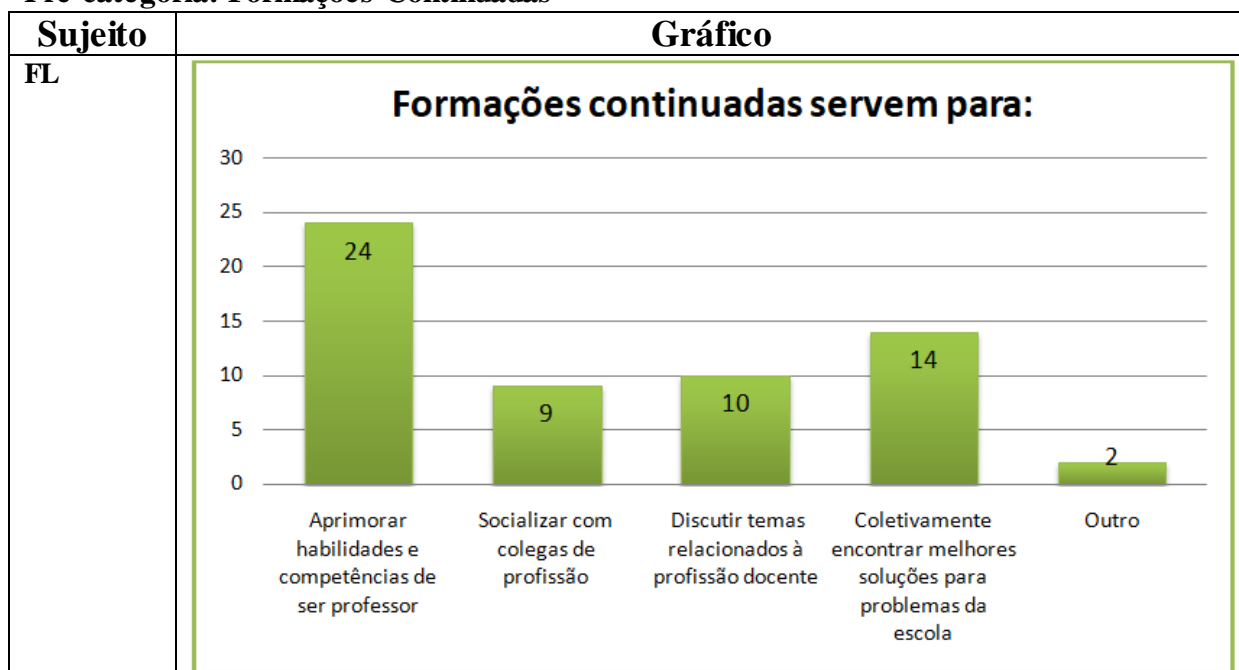


INTERPRETAÇÃO

O intuito desta questão foi averiguar por meio da opinião das Formadoras Locais qual é o fator impulsionador que eleva os índices de analfabetismo no contexto brasileiro. Desta forma, observou-se diante dos resultados obtidos que várias das formadoras optaram em selecionar múltiplas escolhas das quais estavam dispostas no questionário a ser respondido. Nesse sentido, aqui as respostas não serão avaliadas pelo número de sujeitos que responderam este questionário, mas sim pelas respostas obtidas pelo mesmo.

Assim, ao observar os dados obtidos pelo questionário pode-se afirmar que 17,8% das respostas mostram que o fator que mais impulsiona a elevação dos índices de analfabetismo no contexto brasileiro se dá pela defasada formação inicial de professores, 20% das respostas salientam que estes índices são elevados pelas escassas políticas de formação continuada de professores, também 20% das respostas revelam que a elevação destes índices se dão, pois as políticas de formação continuada de professores não tem planejamento, análise e avaliação. Das respostas, 33,3% mostram que seria pela falta de interesse dos envolvidos no processo de alfabetização que elevam os índices de analfabetismo e, ainda 8,9% das respostas apontam outros fatores como a: desigualdade social, vulnerabilidade e o pouco investimento financeiro na Educação. As respostas do questionário mostram que o maior fator impulsionador dos elevados índices de analfabetismo no contexto brasileiro é a falta de interesse dos envolvidos no processo de alfabetização. Aqui poderia ser destacado que os sujeitos envolvidos podem ser gestores, professores, estudantes, bem como suas famílias.

Pré-categoria: Formações Continuidas



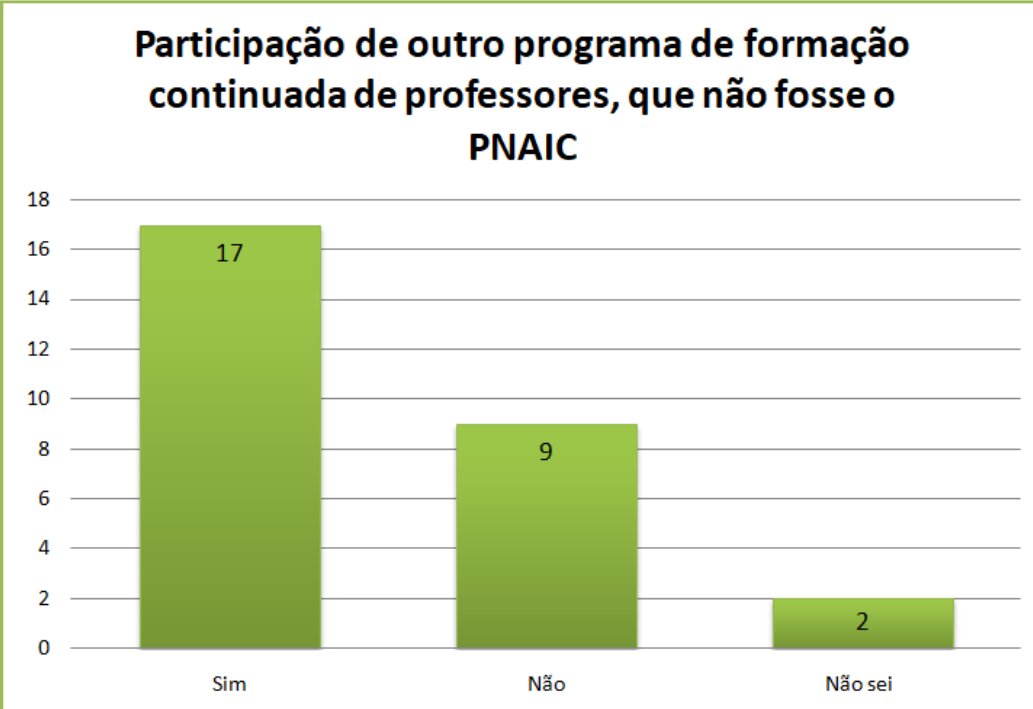
INTERPRETAÇÃO

Da mesma forma nesta questão, observou-se diante dos resultados obtidos, que várias das formadoras optaram em selecionar múltiplas escolhas das quais estavam dispostas no questionário a ser respondido. Nesse sentido, as respostas não serão avaliadas pelo número de sujeitos que responderam este questionário, mas sim pelas respostas obtidas pelo mesmo.

Foi possível observar, então, de acordo com as respostas, que 40,7% mostram que as formações continuadas servem para aprimorar habilidades e competências de ser professor, 15,3% das repostas revelam que as formações servem para socializar com colegas de profissão, 16,9% acreditam que as mesmas objetivam discutir temas relacionados à profissão docente, 23,7% das respostas exibem que as formações servem para coletivamente encontrar melhores soluções para problemas que surgem no ambiente escolar. E, ainda, 3,4% das respostas apontam outra valia para as formações continuadas, como a “construção e reconstrução de saberes” e “O ensino superior não está conseguindo, no meu modesto entendimento, sensibilizar estudantes da Pedagogia para que percebam a criança e assim possam buscar uma metodologia que atenda essa criança de forma integral”.

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Pré-categoria: Participação de Formações Continuidas

Sujeito	Gráfico								
FL	<p style="text-align: center;">Participação de outro programa de formação continuada de professores, que não fosse o PNAIC</p>  <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Quantidade</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sim</td> <td>17</td> </tr> <tr> <td>Não</td> <td>9</td> </tr> <tr> <td>Não sei</td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Quantidade	Sim	17	Não	9	Não sei	2
Resposta	Quantidade								
Sim	17								
Não	9								
Não sei	2								

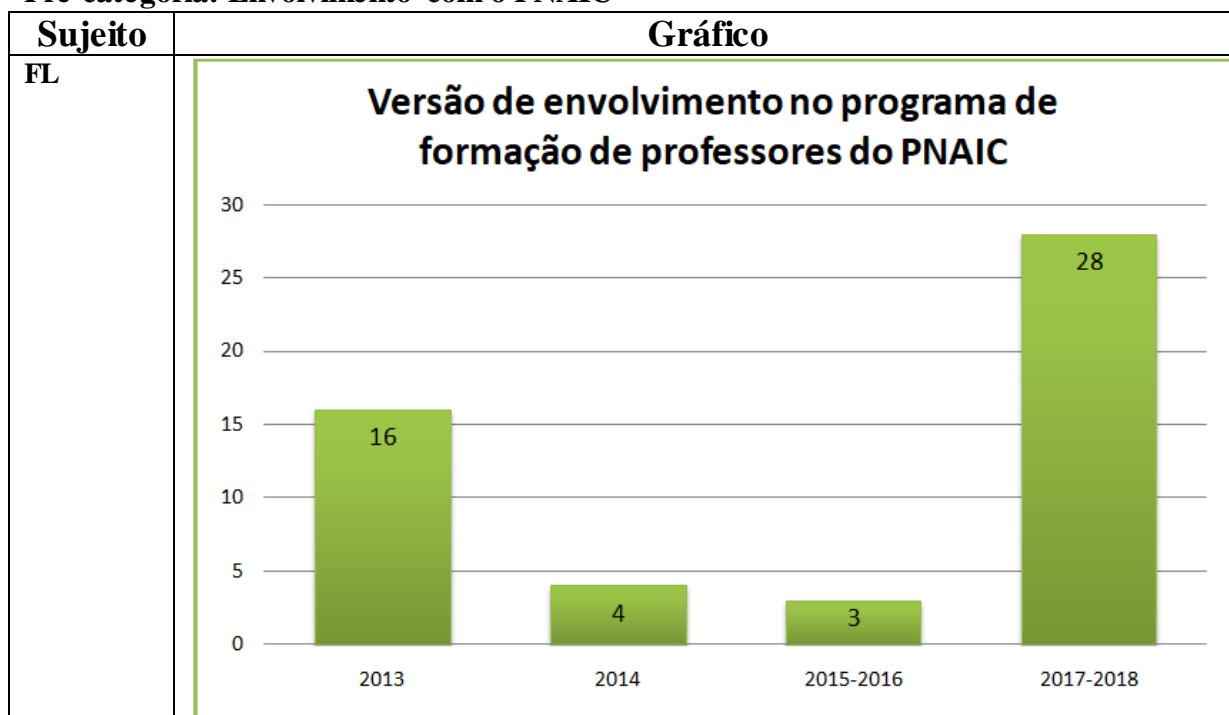
INTERPRETAÇÃO

Diante da questão acima que focalizou saber se as formadoras locais tiveram envolvimento em outra política ou programa de formação continuada de professores, que não fosse o PNAIC, foi possível observar que 60,7% delas afirmaram que sim, tiveram envolvimento em outras políticas e programas de formação continuada, sendo em seus Municípios aonde residem e atuam enquanto docentes. Destacam-se entre elas políticas/programas citados pelas formadoras as de letramento e a União faz a Vida. Das formadoras, 32,1% afirmam que não tiveram nenhum outro envolvimento com outra política ou programa que não fosse o PNAIC. E 7,1% delas afirmam não saber.

Neste sentido é importante salientar a importância que o programa do PNAIC assumiu em propiciar a formação continuada para essas formadoras, pois muitas delas até então não tinham nenhum contato com outra política ou programa para que pudessem realizar o aprofundamento de seus saberes, fator indispensável para a docência, principalmente em salas de alfabetização.

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Pré-categoria: Envolvimento com o PNAIC



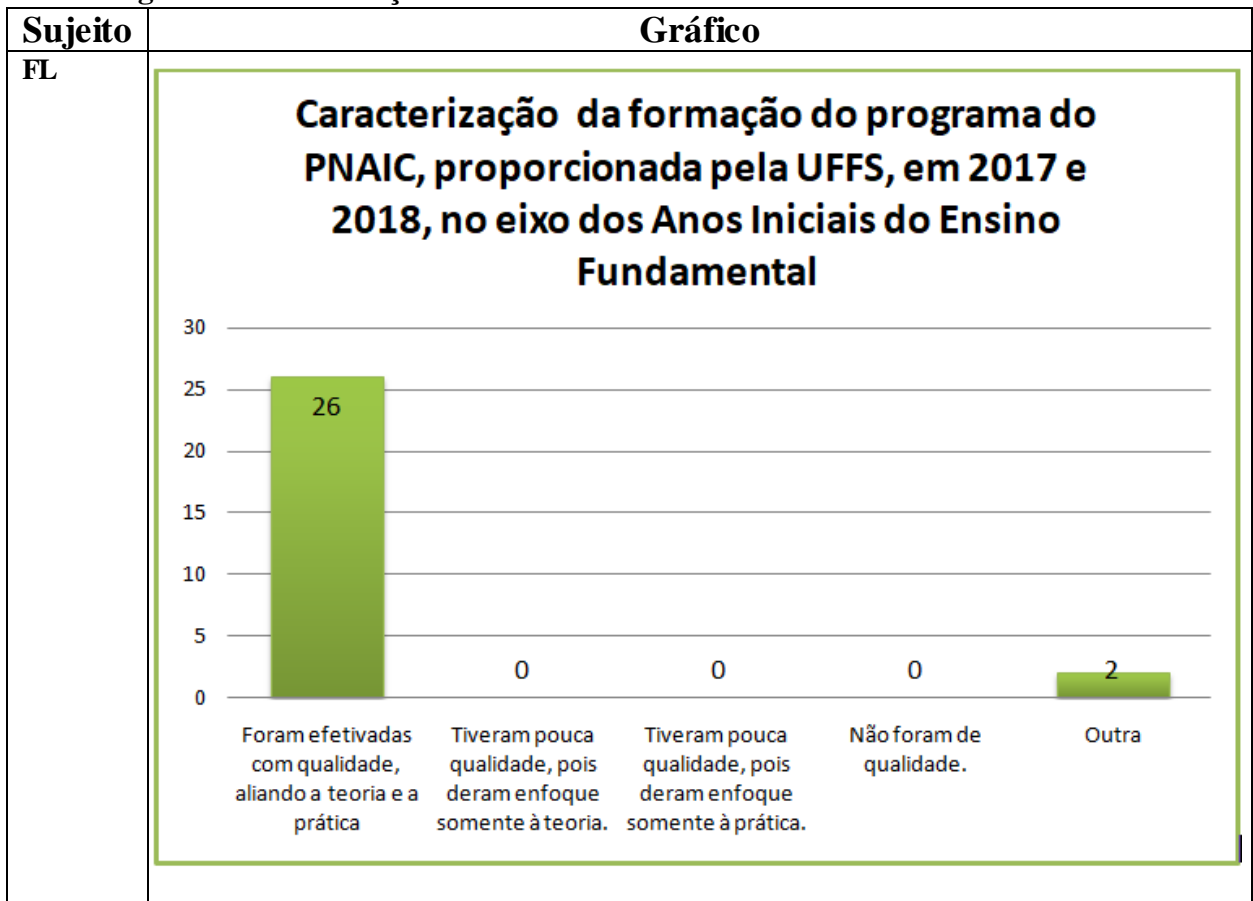
INTERPRETAÇÃO

Quanto ao envolvimento das Formadoras Locais no programa do PNAIC, foi possível verificar que 57,1% delas estiveram envolvidas na sua 1ª versão no ano de 2013, 14,3% delas estiveram envolvidas no programa no ano de 2014, 10,7% tiveram envolvimento nos anos de 2015-2016 e 100% estiveram envolvidas nesta última versão (2017-2018).

Neste sentido, as respostas obtidas nesta questão mostram o alargamento da participação de professoras alfabetizadoras no programa de formação continuada do PNAIC. Observa-se que nos anos de 2017-2018 (última versão) a quantidade de participação foi dobrada. Isso explica a importância que este programa tinha para a formação, a qualificação e para o aperfeiçoamento desses sujeitos que estão diretamente ligados às turmas de alfabetização.

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Pré-categoria: Caracterização do PNAIC



INTERPRETAÇÃO

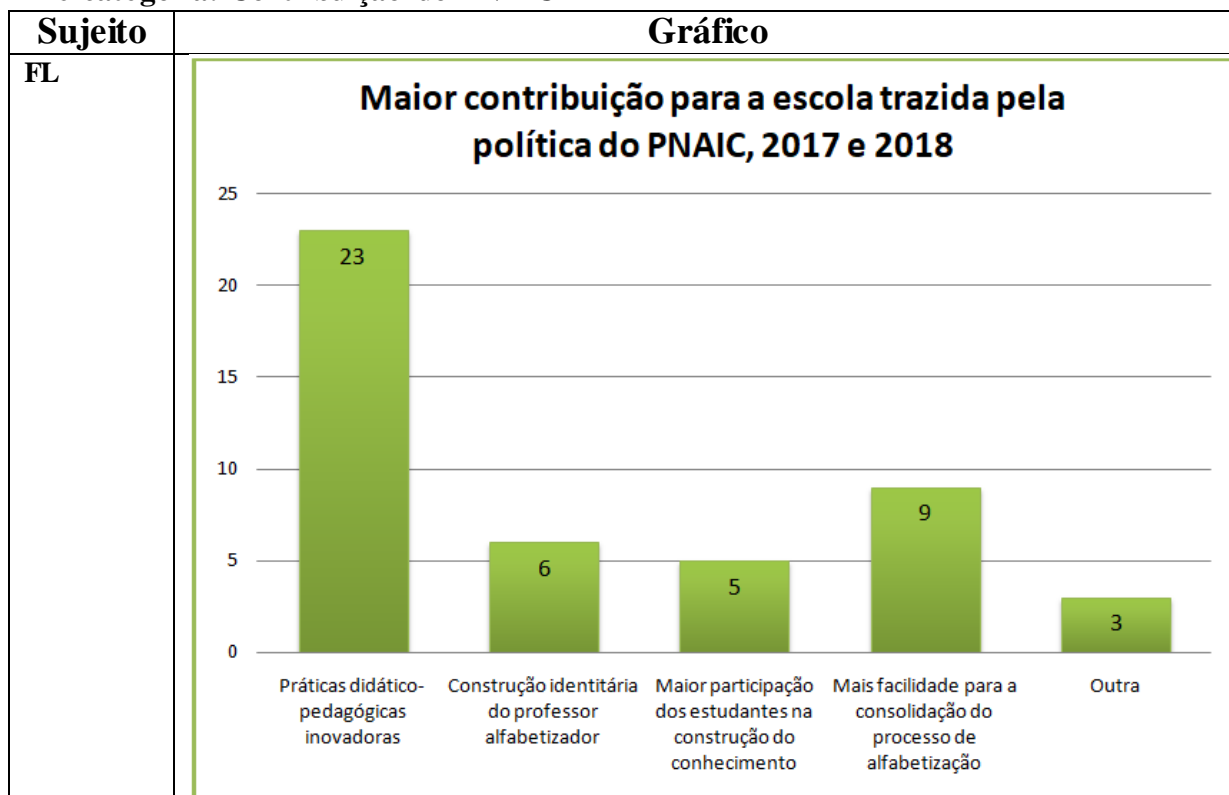
No gráfico acima quando as formadoras locais foram questionadas quanto à caracterização da formação do programa do PNAIC, proporcionada pela UFFS, em 2017 e 2018, no eixo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pode-se perceber que 92,9% das formadoras responderam que as formações foram efetivadas com qualidade, aliando a teoria e a prática. E apenas 7,1% das formadoras responderam outra opção, justificando que “As formações refletiram de certa forma a fragilidade do ensino superior. As propostas foram interessantes, porém, não seguiram uma linha pedagógica. Houve momentos que as propostas eram um misto entre Pedagogia Inatista, Diretiva e Sociointeracionista. A escola está perdida! Não sabe o que faz. Falas do tipo "se meu aluno não aprende de um jeito, eu preciso ensinar de outro", são muito comuns e revela que em cada momento o professor faz uma escolha, que diverge em outra. A criança está sendo "enlouquecida" em meio essa confusão, essa tal falta de descontinuidade, essa falta de sequência. Outra fala que é comum "eu fecho a porta da sala e faço do meu jeito". A escola precisa ter um caminho e todos estarem unidos para que se consiga ensinar com produção de sentido”.

Isso demonstra então, de acordo com grande parte das Formadoras Locais, que as formações realizadas pela UFFS, foram consolidadas com êxito, mostrando excelência e

responsabilidade com a Educação Básica. Além disso, tendo como proposta metodológica de ensino e aprendizagem questões teóricas, bem como práticas.

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Pré-categoria: Contribuição do PNAIC



INTERPRETAÇÃO

O intuito desta questão foi averiguar por meio da opinião das Formadoras Locais qual foi a maior contribuição trazida pelo programa do PNAIC, 2017-2018. Desta forma, observou-se diante dos resultados obtidos que várias das formadoras optaram em selecionar múltiplas escolhas das quais estavam dispostas no questionário a ser respondido. Nesse sentido, as respostas não serão avaliadas pelo número de sujeitos que responderam este questionário, mas sim pelas respostas obtidas pelo mesmo.

Foi possível observar, então, de acordo com as respostas, que 50% delas mencionam que a maior contribuição do programa do PNAIC na sua última versão foi que as práticas didático-pedagógicas que se tornaram mais inovadoras, 13% das respostas descritas apontam que a maior contribuição trazida pelo PNAIC foi a construção identitária do professor alfabetizador, 10,9% das respostas mencionam que com o PNAIC houve maior participação dos estudantes na construção do conhecimento, 19,6% das respostas mostram que houve mais facilidade para a consolidação do processo de alfabetização.

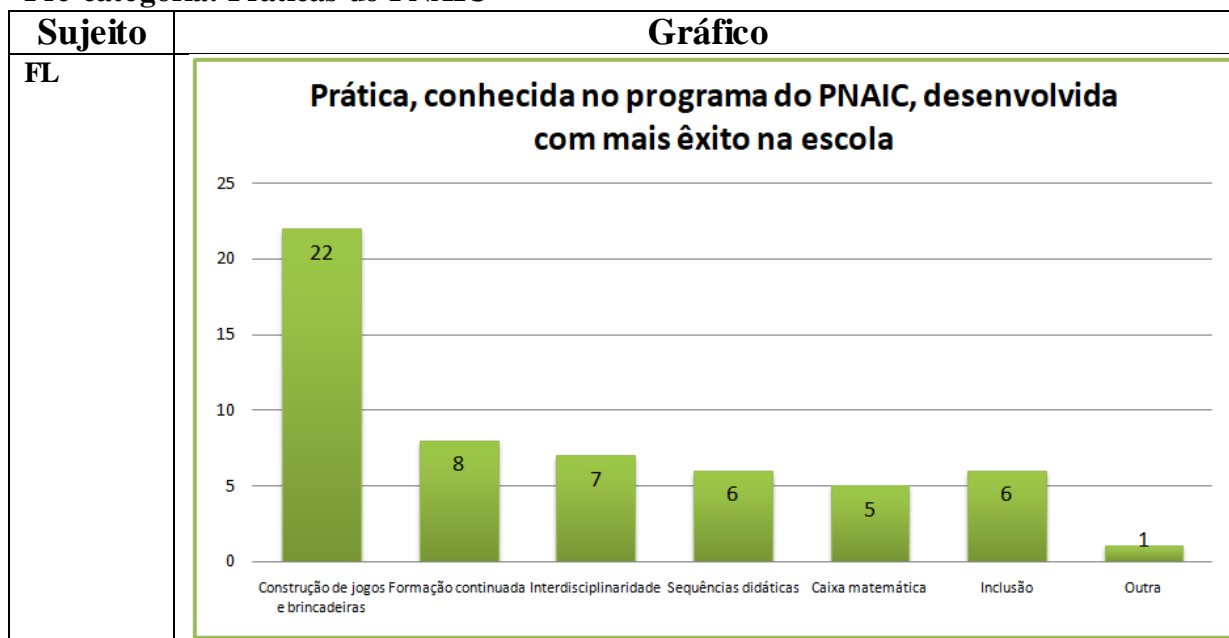
E, ainda 6,5% das respostas apontam outras opções assim descritas: “Possibilitou uma

maior discussão sobre o programa; para alguns foi válido para outros não; diante do vivenciado consegui fazer escolhas dentro da linha que oferece mais possibilidades de aprender. Também construí critérios sobre o que devo e o que não devo fazer em sala de aula. Assim, desenvolvi melhor as aulas e as crianças tiveram possibilidades mais ricas para aprender”.

Pode-se perceber com isso, que de acordo com as respostas obtidas pelo questionário respondido pelas Formadoras, que a maior contribuição para a escola trazida pelo programa do PNAIC, 2017-2018, foram as práticas dos professores tornaram-se mais inovadoras no espaço escolar. Justifica-se isso, pois como as metodologias utilizadas pela equipe de formação do PNAIC, buscaram aliar a teoria e a prática, as Formadoras Locais tiveram diversificadas sugestões práticas para levarem para seus municípios de atuação e é nesse sentido que se acredita que as práticas dos professores foram sendo modificadas.

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Pré-categoria: Práticas do PNAIC



INTERPRETAÇÃO

Com base nos dados do gráfico que objetivou constatar qual prática, conhecida no programa do PNAIC desde sua 1ª versão, foi desenvolvida com mais êxito nas escolas. Da mesma forma nesta questão, observou-se diante dos resultados obtidos, que várias das formadoras optaram em selecionar múltiplas escolhas das quais estavam dispostas no questionário a ser respondido. Nesse sentido, as respostas não serão avaliadas pelo número de sujeitos que responderam este questionário, mas sim pelas respostas obtidas pelo mesmo.

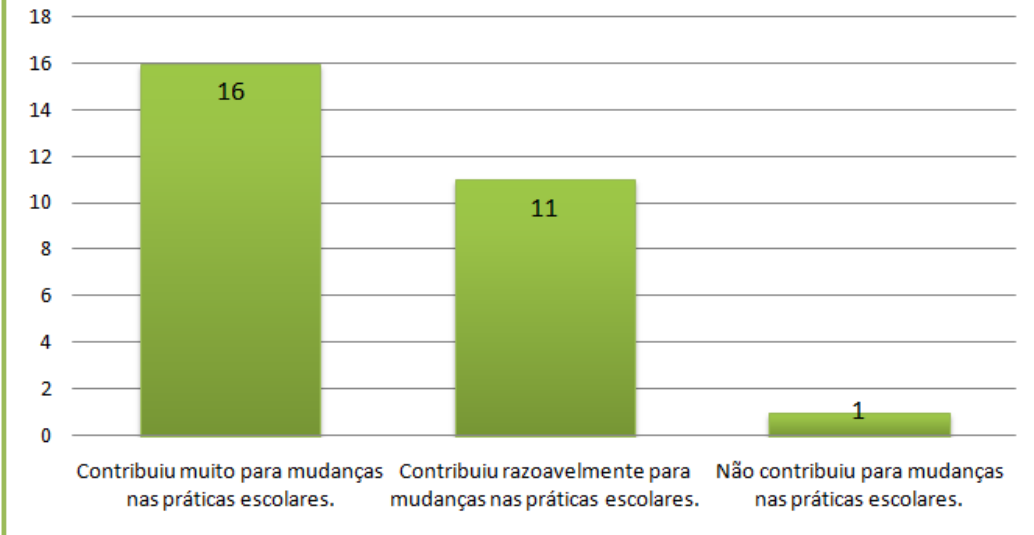
Foi possível observar, então, de acordo com as respostas, que 40% mencionam a

construção de jogos e brincadeiras como prática conhecida no programa do PNAIC que mais foi desenvolvida no ambiente escolar, 14,5% apontam que foi a prática de formação continuada dentro do espaço escolar, 12,7% das respostas mostram que são as práticas de interdisciplinaridade que tiveram mais êxito no espaço escolar, 10,9% ainda, mostram que são as práticas de sequências didáticas, como também a prática de inclusão, 9,1% das respostas pontuam que prática da caixa matemática que teve mais êxito nas escolas. E ainda 1,8% das respostas apontam outra prática, que seria a de música como prática que teve mais êxito no espaço da escola.

Ao observar os dados do gráfico pode-se então perceber que a prática conhecida pelo programa do PNAIC, que teve mais êxito no espaço escolar foi a construção de jogos e brincadeiras, justifica-se esta opção de respostas, pois somente as Formadoras Locais dos Anos Iniciais que participaram desta pesquisa.

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Pré-categoria: Percepções dos Sujeitos

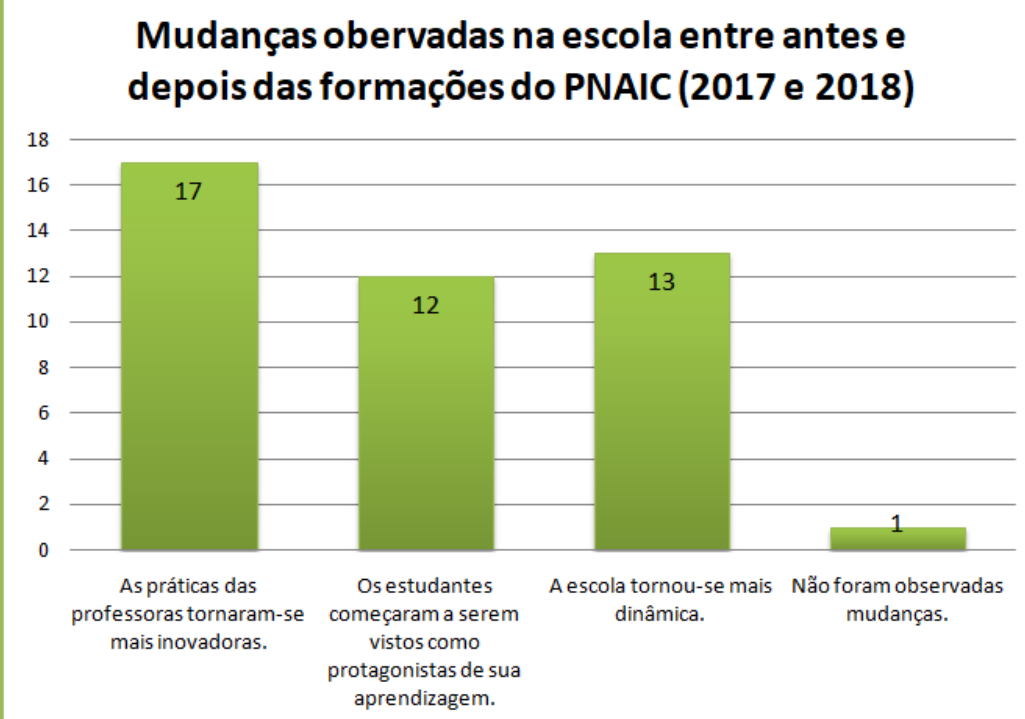
Sujeito	Gráfico								
FL	<div style="text-align: center;"> <p>Percepções dos professores envolvidos no programa de formação continuada PNAIC, em 2017 e 2018</p>  <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Percepção</th> <th>Quantidade</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Contribuiu muito para mudanças nas práticas escolares.</td> <td>16</td> </tr> <tr> <td>Contribuiu razoavelmente para mudanças nas práticas escolares.</td> <td>11</td> </tr> <tr> <td>Não contribuiu para mudanças nas práticas escolares.</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table> </div>	Percepção	Quantidade	Contribuiu muito para mudanças nas práticas escolares.	16	Contribuiu razoavelmente para mudanças nas práticas escolares.	11	Não contribuiu para mudanças nas práticas escolares.	1
Percepção	Quantidade								
Contribuiu muito para mudanças nas práticas escolares.	16								
Contribuiu razoavelmente para mudanças nas práticas escolares.	11								
Não contribuiu para mudanças nas práticas escolares.	1								
INTERPRETAÇÃO									
<p>De acordo com os dados deste gráfico que evidenciaram as percepções dos professores envolvidos no programa de formação do PNAIC é possível constatar que 57,1% das formadoras acreditam que o PNAIC contribuiu muito para mudanças nas práticas escolares, 39,3% afirmam que contribuiu razoavelmente para mudanças nas práticas</p>									

escolares e 3,6% acreditam que não trouxe nenhuma contribuição para mudanças nas práticas escolares.

Com isso, pode-se perceber que a maior parte das formadoras acredita que com a formação do PNAIC verificou-se muitas contribuições para mudanças nas práticas escolares. Mesmo assim, há de se considerar que foi elevada a porcentagem de formadoras que acreditam que foi razoável ou que não presenciou contribuições e mudanças das práticas escolares com o programa PNAIC. Isso mostra ainda que há muitos professores que apresentam resistências em mudar conceitos, paradigmas, concepções, metodologias e práticas, mesmo com formação continuada e evidenciando que as práticas precisam ser reestruturadas.

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Pré-categoria: Mudanças nas Escolas

Sujeito	Gráfico										
FL	<p style="text-align: center;">Mudanças observadas na escola entre antes e depois das formações do PNAIC (2017 e 2018)</p>  <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Categoria</th> <th>Quantidade</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>As práticas das professoras tornaram-se mais inovadoras.</td> <td>17</td> </tr> <tr> <td>Os estudantes começaram a serem vistos como protagonistas de sua aprendizagem.</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>A escola tornou-se mais dinâmica.</td> <td>13</td> </tr> <tr> <td>Não foram observadas mudanças.</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>	Categoria	Quantidade	As práticas das professoras tornaram-se mais inovadoras.	17	Os estudantes começaram a serem vistos como protagonistas de sua aprendizagem.	12	A escola tornou-se mais dinâmica.	13	Não foram observadas mudanças.	1
Categoria	Quantidade										
As práticas das professoras tornaram-se mais inovadoras.	17										
Os estudantes começaram a serem vistos como protagonistas de sua aprendizagem.	12										
A escola tornou-se mais dinâmica.	13										
Não foram observadas mudanças.	1										
INTERPRETAÇÃO											
<p>O intuito desta questão foi averiguar por meio da opinião das Formadoras Locais se foram presenciadas e quais foram as mudanças na escola antes e depois das formações do programa do PNAIC, 2017-2018. Desta forma, observou-se diante dos resultados obtidos que várias das formadoras optaram em selecionar múltiplas escolhas das quais estavam dispostas no questionário a ser respondido. Assim, as respostas não serão avaliadas pelo número de sujeitos que responderam este questionário, mas sim pelas respostas obtidas pelo mesmo.</p>											

Foi possível observar, então, de acordo com as respostas, que 39,5% mencionam que as práticas das professoras tornaram-se mais inovadoras, 27,9% das respostas indicam que os estudantes começaram a serem vistos como protagonistas de sua aprendizagem, 30,2% das respostas revelam que a escola tornou-se mais dinâmica e ainda, 2,3% das respostas mencionam que não foram observadas mudanças na escola.

Assim, ao observar o gráfico é possível perceber que a mudança mais observada nas escolas com o programa do PNAIC, foi que as práticas dos professores tornaram-se mais dinâmicas. Neste sentido, há uma contradição de ideias entre esta questão e a anterior, pois nesta questão foi considerada que as práticas pedagógicas tornaram-se mais inovadoras, no entanto na questão anterior muitas formadoras, de acordo com suas respostas, afirmam que não houve muitas modificações nas práticas escolares.

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Pré-categoria: Concepção de alfabetização

Sujeito	Resposta
FL	<p><i>“Trabalhamos com uma prática voltada ao método tradicional, mas efetivamos diversas propostas lúdicas no decorrer das aulas. Desde a leitura visual (rótulos, letras de cantigas e por todas as fases). Assumida com responsabilidade. Ainda é muito centrada em vencer conteúdos, não pensando nas formas de trabalho e estratégias que contemple a todos, mas respeitando o tempo de cada um. É um processo continuado que todos devem trabalhar juntos para que aconteça da melhor forma possível. Alfabetização é o momento de construção do saber onde a criança inicia o processo de letramento. Que a alfabetização sozinha não é nada, mas quando trabalhado o todo, aluno, família, comunidade, o resultado aparece. É alfabetizar e letrar os alunos dentro da idade e dominar as 4 operações matemáticas procurando atender cada aluno dentro de suas habilidades. É um processo sistemático de aquisição do Sistema de Escrita. A concepção de alfabetização como um processo de troca de saberes entre professor/aluno que, deve respeitar a individualidade de cada educando. É a forma mais tradicional onde os professores com mais tempo de atuação são os modelos a serem seguidos. Alfabetização é o ato de alfabetizar, tornar a criança alfabetizada. Ou seja, fazer uso das habilidades da leitura e da escrita para que a criança possa aprender a ler e escrever, com compreensão na sociedade em que é inserida. O aluno é construtor do seu próprio conhecimento. É incentivado a pensar. Hoje existe um processo de aceitação e de construção de mudanças da concepção de alfabetização, saindo do "tradicional" puramente, para a concepção construtivista, pós-crítica. É um processo muito lento... Ensinar a ler e escrever. De Emília Ferreiro. Nas nossas escolas estamos com o método novo das boquinhos (fonológico). Nossa concepção é alfabetizar a partir da realidade dos alunos e varia de cada professor, uns acham que o método fônico é o melhor, outros vão pelo silábico. A escola está reconstruindo concepções, a partir da BNCC. Talvez, um pouco construtivista. Construção do conhecimento. A partir dos níveis de alfabetização em que o aluno se encontra</i></p>

	<p><i>partimos daí nosso trabalho. Na verdade, não possui uma concepção definida, está sendo feito um estudo agora. Processo de construção de conhecimento. A alfabetização deve ocorrer de forma significativa, possibilitando aos estudantes sentirem-se parte deste processo, para que vejam sentido em aprender, mostrando a interação com a escrita e contemplando o seu uso, para que dessa maneira as crianças se apropriem da escrita alfabética”.</i></p>
INTERPRETAÇÃO	
<p>Quando questionadas sobre a concepção de alfabetização instaurada nas escolas de atuação as Formadoras Locais não apresentam clareza em suas definições de concepção de alfabetização. Obtivemos diversas respostas que não se enquadram nesta questão, mesmo assim elas serão descritas para que se possa ter noção do que obtivemos como respostas.</p> <p>Assim sendo, algumas Formadoras Locais (4), afirmam que nas suas escolas de atuação a alfabetização ainda é pensada como uma prática voltada ao método tradicional, sendo centrada em vencer conteúdos, que os professores com mais tempo de atuação são os modelos a serem seguidos. No entanto, está sendo observado que há processo de aceitação e de construção de mudanças da concepção de alfabetização, saindo do tradicional puramente, para a concepção construtivista, pós-critica, mostrando-se um processo muito lento.</p> <p>Outras Formadoras descrevem que a alfabetização nas suas escolas de atuação está sendo assumida com responsabilidade, contemplando a troca de saberes entre professor/aluno e respeitando a individualidade de cada educando. Está aos poucos sendo vista como um processo de construção de conhecimentos e não apenas de codificação e decodificação de letras, o aluno está sendo o construtor do seu próprio conhecimento, sempre sendo incentivado a pensar, está havendo uma valorização maior dos saberes trazidos pelos estudantes. Está sendo pensada ainda de forma significativa, possibilitando aos estudantes sentirem-se parte deste processo, para que vejam sentido em aprender, mostrando a interação com a escrita e contemplando o seu uso, para que dessa maneira as crianças se apropriem da escrita alfabética.</p> <p>São citadas pelas Formadoras Locais como concepção de alfabetização: método fônico, método silábico, método das boquinhas, de Emília Ferreiro. Bem como há de ser descrito que algumas ainda colocam que suas escolas estão reconstruindo concepções a partir da BNCC e que não possuem uma concepção definida de alfabetização.</p>	

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Pré-categoria: Concepção de professor alfabetizador

Sujeito	Resposta
FL	<p><i>“Buscar compreender as necessidades das crianças. Preparar as crianças para que não sejam só alfabetizados. Professor que facilita, acompanha e orienta o processo de aprendizagem da criança. Ser um profissional de visão, observador de cada conquista e de melhoras, desafiador e até mesmo, sonhador. Aquele que tem múltiplos olhares, que busca conhecer o seu aluno e perceber as formas com que ele irá aprender, que busca sempre estratégias variadas para atender e entender seu aluno. Que busca ensinar o conhecimento de mundo: alfabetizar letrando. É um desafio muito grande num mundo da tecnologia avançada, devemos trabalhar muito mais, pois a alfabetização requer conciliar o letramento com a modernidade. Ser professor alfabetizador é um grande desafio, em especial no momento em que vivemos, era digital. É ser protagonista de uma história onde ao final o aluno saia alfabetizado, satisfeito e feliz sem preconceito. É mediar o processo da construção da leitura e escrita do aluno. É mediar e mostrar caminhos para dominar e construir o Sistema de escrita e leitura. Ser professor alfabetizador é oportunizar espaços de aprendizagem e troca de experiências para que os alunos venham a construir seu próprio processo de construção do universo letrado. É possibilitar que a criança observe e faça a leitura de toda e qualquer escrita que esteja ao seu redor, além de saber interpretar, raciocinar e agir de forma autônoma. Professor alfabetizador é o orientador do processo da leitura e da escrita, um profissional com formação e em constante formação, um eterno aprendiz, um professor afetuoso, que aceita as ideias e sugestões das crianças, um professor aberto as mudanças ocorridas na alfabetização. É um mediador do conhecimento. Professor alfabetizador é tornar mais fácil a aquisição da escrita. É tornar a alfabetização um processo mais fácil. Acredito que o professor alfabetizador é aquele que consegue encantar a criança no mundo de leitura e escrita, que busca trabalhar o processo de construção da leitura e da escrita com sentido e significado. É ter um compromisso social com a leitura e escrita. Trabalhar com cada aluno particularmente do jeito que precisa, pois numa turma os alunos não aprendem todos no mesmo tempo. Saber entender o mundo através da leitura e escrita. É ser um constante aprendiz, apaixonado pela literatura infantil, comprometido por estar adaptando a teoria e a prática com o cotidiano do aluno, envolvendo-o num interesse de aprendizagem alegre e eficaz. É ensinar a ler e escrever, conhecer o mundo, viajar, sonhar... É proporcionar ao aluno o conhecimento necessário para que possa interagir no mundo em que vive, utilizando das diversas formas de aprendizagem. Professor como mediador, que se relaciona e possibilita a interação, que instrumentaliza os alunos para as aulas. Que problematiza e promove a pesquisa e a investigação, com o propósito de reunir informações sobre problema ou assunto, ajudando o aluno a analisá-las, com o objetivo de fazê-lo ampliar o conhecimento. O professor criterioso, que sabe escolher as propostas, de acordo com a concepção teórica e é seguro nas suas definições, sabendo que algumas propostas divergem e não combinam com a linha definida. Professor que motiva, que desafia para leitura e escrita com textos do contexto, com situações do cotidiano da escola e do convívio familiar. Que possibilita a escrita espontânea e deixa de lado os textos “bobos” como “Ivo viu a uva” e o estudo de letras e sílabas. Professor que tem um ambiente rico de possibilidades (textos de diferentes gêneros, biblioteca da sala rica, gráfico da turma, números, alfabeto), que elas não sejam um monte de EVA nas paredes, nem mimos e lembrancinhas que vão para o lixo e não são sustentáveis. Professor não é formado em artesanato! É aquele que se preocupa em proporcionar ao aluno ações que desenvolvam suas mais diversas habilidades, entre elas, as principais, ler e escrever. É construir o saber com o aluno. Dando oportunidade ao aluno a descobrir como chegar... A alfabetização é definida como o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever de maneira adequada e a utilizar esta habilidade como um código de comunicação</i></p>

*com o seu meio.
Um mediador de práticas pedagógicas.
Ser professor alfabetizador é desafiador e requer comprometimento e responsabilidade”.*

INTERPRETAÇÃO

Ao serem questionadas sobre o que é ser professor alfabetizador, as Formadoras Locais, citaram também respostas diversificadas. Algumas delas entendem que ser professor alfabetizador é um desafio muito grande, elas justificam isso afirmando que vivemos em um mundo com tecnologia avançada e isso faz com que o professor tenha que ter comprometimento e responsabilidade para buscar formação, que seja um eterno aprendiz, que aceite as ideias e sugestões das crianças, estando aberto às mudanças ocorridas na alfabetização.

Outras formadoras afirmam que ser professor alfabetizador é ser um mediador, facilitador, observador, desafiador, orientador dos processos de aquisição da leitura e da escrita. Segundo algumas o professor é quem deve facilitar, acompanhar e orientar o processo de aprendizagem da criança, sendo um profissional de visão, observador de cada conquista e de melhoras, que tem múltiplos olhares sempre buscando conhecer o seu aluno e perceber as formas com que ele irá aprender. Que busca estratégias variadas para atender e entender seu aluno ensinando conhecimentos de mundo, mostrando caminhos para dominar e construir o sistema de escrita e leitura, trabalhando com cada aluno particularmente, pois, de acordo com uma das Formadoras Locais, numa turma os alunos não aprendem todos no mesmo tempo.

Segundo elas ainda, o professor alfabetizador deve ser aquele que se relaciona e possibilita a interação, que instrumentaliza os alunos para as aulas, problematiza e promove a pesquisa e a investigação com o propósito de reunir informações sobre problema ou assunto, ajudando o aluno a analisá-las com o objetivo de fazê-lo ampliar o conhecimento.

Outras ainda afirmam que o professor alfabetizador é aquele que busca observar e compreender as necessidades das crianças preparando-as para que não sejam só alfabetizados. É aquele que oportuniza espaços de aprendizagem e troca de experiências para que os alunos venham a construir seu próprio processo de construção do universo letrado.

É aquele que encanta a criança no mundo de leitura e escrita, trazendo sentido e significado para esse processo, que tem um compromisso social aliando teoria e prática em suas ações pedagógicas propiciando ao aluno conhecer o mundo, viajar e sonhar.

É ainda, criterioso em suas escolhas de propostas e seguro nas suas definições, sabendo que algumas propostas divergem e não combinam com a linha definida.

É aquele que motiva, desafia para leitura e escrita com textos do contexto, com situações do cotidiano da escola e do convívio familiar, que possibilita e escrita espontânea e

deixa de lado os textos “bobos” como “Ivo viu a uva” e o estudo de letras e sílabas, que proporciona um ambiente rico de possibilidades (textos de diferentes gêneros, biblioteca da sala rica, gráfico da turma, números, alfabeto), que não sejam um monte de EVA nas paredes, nem mimos e lembrancinhas que vão para o lixo e não são sustentáveis e, por fim, é aquele que se preocupa em proporcionar ao aluno ações que desenvolvam suas mais diversas habilidades, entre elas, as principais, ler, escrever, interpretar, calcular.

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Pré-categoria: Dificuldades na docência com alfabetização

Sujeito	Resposta
FL	<p><i>“Trabalhar o comportamento, adequando-os ao ensino fundamental. Pais que exigem trabalhos pedagógicos e não valorizam muito a metodologia lúdica em alfabetizar. Professores quase sempre sozinhos. Falta apoio. Falta de participação da família; Falta de trabalho interdisciplinar. A heterogeneidade presente em sala de aula quando se torna dificuldade de aprendizagem. Casos de indisciplina. A de concentração dos nossos educandos hoje. ... A leitura é vista como dificuldade, pois muitas vezes só acontece na escola, a família larga "tudo" para a escola. A pouca participação dos pais nas atividades de casa. Muitas vezes os conflitos nas famílias. Que os alunos não demonstram interesse devido a idade e a falta de maturidade. Indisciplina. Crianças com transtornos. O trabalho é um tanto solitário. As dificuldades mais acentuadas são a falta de comprometimento e envolvimento das famílias neste processo de alfabetização. Turmas com número de alunos elevadas. Falta de interação da família com a escola. Professores com falta de formação, ainda vivemos na educação num modelo arcaico, onde qualquer professor pode estar em turmas de alfabetização. Eu sou sabedora e apoiadora de que professores de alfabetização tem que ser os melhores profissionais da escola. Esperar o tempo do aluno, respeitar esse tempo. Dificuldade de espaços de aprendizagem adequados para as crianças. Formação continuada para os professores alfabetizadores (em serviço). Compromisso dos gestores para com o pedagógico. Falta acompanhamento das famílias. A bagagem que trazem da Educação Infantil fraca. Desmotivação/participação da família. Indisciplina. Que a escola deve se unir e trabalhar numa mesma linguagem, sair do tradicional e ter a certeza que a maneira de trabalhar com maior incentivo pode mudar a prática da escola com uma alfabetização eficaz, emocionante e com eixos de interesse. Devemos sempre buscar se especializar, trazer para as salas de aula trabalhos diferentes que chamem a atenção dos alunos e tem que amar a profissão, pois alfabetizar é maravilhoso! Problemas familiares, desnutrição dificuldades de aprendizagem. A empobrecida Educação Infantil, que ainda é jovem no Brasil. A criança passa um bom tempo lá, mas não tem experiências ricas e desafiadoras, chegando no ensino fundamental sem repertório. O aumento das dificuldades de aprendizagem e a dificuldade de sair do tradicional para buscar resultados, falta da participação da família neste processo; Falta de acompanhamento da família. Alunos com pouco acesso a leituras. Falta de continuidade nas séries posteriores. Geralmente a participação dos pais no processo de ensino aprendizagem. Também a demora de diagnósticos de profissionais sobre os alunos que necessitam de acompanhamento e atendimento multidisciplinar. Falta de incentivo dos poderes públicos e participação dos pais.</i></p>

Infrequência; Falta de comprometimento de alguns professores”.

INTERPRETAÇÃO

Com base nas respostas das Formadoras Locais, sobre as dificuldades mais acentuadas da docência em turmas de alfabetização evidenciou-se que há uma diversidade de dificuldades que interferem no trabalho dos professores e na aprendizagem com êxito das crianças que encontram-se neste processo.

Grande parte das Formadoras descrevem que um fator importante que acentua as dificuldades na docência com a alfabetização é a questão familiar, elas descrevem que os pais exigem muito do trabalho pedagógico não valorizando a metodologia utilizada em sala de aula, que há falta de participação, envolvimento da família nas atividades de casa e no processo de alfabetização como um todo. As Formadoras percebem que há muitos conflitos familiares, desentendimentos, que fazem parte da rotina diária dos estudantes.

Outro fator citado pelas Formadoras está relacionado aos profissionais que atuam em séries de alfabetização. Elas citam que o trabalho realizado pelos mesmos é muito solitário, que falta apoio de uma equipe multidisciplinar, bem como da equipe gestora para auxiliar o professor diante de casos específicos como com as dificuldades de aprendizagens, transtornos e deficiências. Ainda, é citado como uma grande dificuldade a falta de formação, uma das Formadoras cita que se vive a educação ainda num modelo arcaico e que qualquer professor pode estar em turmas de alfabetização. Que a escola deve se unir e trabalhar numa mesma linguagem, sair do tradicional e ter a certeza que a maneira de trabalhar com maior incentivo pode mudar a prática da escola com uma alfabetização eficaz, emocionante e com eixos de interesse. E outro fator relacionado aos professores é falta de comprometimento, que ainda está presente na escola.

Cita-se ainda como aspecto que dificulta o trabalho com a alfabetização, problemas comportamentais dos estudantes, observa-se nas respostas a indisciplina, a falta de atenção, a falta de interesse em aprender, a falta de maturidade dos estudantes, bem como o aumento das dificuldades de aprendizagens observadas no ambiente escolar.

São descritos ainda como fatores que dificultam o processo de alfabetização questões relacionadas à diversidade dos estudantes, bem como sua heterogeneidade, aqui também enquadram-se as crianças com transtornos, as crianças que são infrequentes e as que levam um tempo maior para aprender.

Ainda, nas respostas são citadas como dificuldades na docência com alfabetização: turmas com elevado número de alunos, espaços de aprendizagem inadequados para as crianças, alunos com pouco acesso a leituras, falta de continuidade nas séries posteriores,

demora de diagnósticos de profissionais sobre os alunos que necessitam de acompanhamento e atendimento multidisciplinar, falta de incentivo dos poderes públicos e a empobrecida Educação Infantil, onde, de acordo com a Formadora a criança passa um bom tempo lá, mas não tem experiências ricas e desafiadoras, chegando no ensino fundamental sem repertório.

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Pré-categoria: Preparo para a docência com alfabetização

Sujeito	Resposta	
FL	SIM	NAO
	<p>1 Os professores que atuam na alfabetização sentem-se preparados e na escolha de turmas fazem suas próprias escolhas de acordo com a preferência.</p> <p>2 Acreditam que sim, pois estão há anos como alfabetizadores. Porém, percebi que alguns refletem e inovam sua prática, outros ainda, são totalmente tradicionais.</p> <p>3 Sim, bem preparados, mas que precisam continuar se desafiando a arte de ensinar e aprender.</p> <p>4 Na grande maioria sim.</p> <p>5 Sim, sentimos que são profissionais que buscam formas diversificadas que possam fazer acontecer esse momento de alfabetização.</p> <p>6 Acredito que sim.</p> <p>7 Sim. Porém os novos desafios apresentados com a inclusão e sem um assessoramento maior das políticas públicas. Ex: falta de equipe pedagógica e disciplinar.</p> <p>8 Acredito que sim. Mas as formações são sempre válidas e importantes.</p> <p>9 Sim</p> <p>10 Sim, mas sempre buscam formações e atividades inovadoras.</p>	<p>1 A maioria se sente desafiada, buscam preparação e ajuda dos colegas da área.</p> <p>2 Nem sempre. Ainda existe um pensamento muito voltado para metodologias e não se pensa em estratégias em perceber como os alunos aprendem para então planejar formas de trabalho. Resistência para novas maneiras de trabalhar, novas tecnologias...</p> <p>3 Nem todos.</p> <p>4 Sempre há um fundo de inseguranças diante a realidade de mundo, que se transformam.</p> <p>5 Sentir-se preparados, o que é isso... Os professores sabem o que estão fazendo, geralmente se identificam e gostam de alfabetizar. Agora preparados não porque a cada ano surgem novos desafios que precisamos buscar novos conhecimentos.</p> <p>6 Penso que não, pois tem muitos professores ainda que pensam em não buscar novas formações, por iniciativa própria, não respeitam as diversidades e peculiaridades das crianças. Não buscam trabalhos diferenciados para as crianças que necessitam de atenção especial.</p> <p>7 Existe um esforço de mudança e qualificação para a docência nas turmas de alfabetização. Há que se melhorar bastante no compromisso com a formação continuada para a docência nos anos iniciais (alfabetização).</p> <p>8 Não todos.</p> <p>9 Já tem melhorado muito, mais ainda as vezes se fica um tanto inseguro com inúmeras propostas colocadas em cursos e com poucas avaliações que as propostas são lançadas. Uns mais outros menos.</p> <p>10 Nem sempre as professoras sentem-se preparadas para alfabetizar.</p> <p>11 Nem todos.</p> <p>12 Alguns sim. Outros preferem os anos seguintes.</p> <p>13 Alguns, mas sempre há dúvidas por qual caminho seguir.</p> <p>14 Alguns.</p> <p>15 Acredito que muitos não.</p>

INTERPRETAÇÃO

As Formadoras Locais foram questionadas se os professores das suas escolas de atuação sentem-se preparados para a atuação na docência com turmas de alfabetização, dez delas afirmam que sim e explicam que essas professoras sentem-se preparadas para a docência na alfabetização, pois são profissionais que buscam formação constantemente, além disso, por que estão há anos exercendo a profissão como alfabetizadoras. No entanto, as Formadoras afirmam que mesmo sentindo-se preparadas para a atuação na docência com alfabetização as professoras precisam continuar em busca de novos conhecimentos, pois são muitos os desafios apresentados, por exemplo, com a inclusão e que não se tem um assessoramento maior das políticas públicas.

No entanto, a maior parte das Formadoras (15), salientam que não são todas as professoras que se sentem seguras em exercer a docência em turma de alfabetização, justificam isso afirmando que existe um esforço de mudança e qualificação para a docência nas turmas de alfabetização, mas que ainda existe um pensamento muito voltado para metodologias e não se pensa em estratégias em perceber como os alunos aprendem, para então planejar formas de trabalho.

Pode-se destacar ainda que as Formadoras acreditam que tem muitos professores que não apresentam interesse em buscar novas formações por iniciativa própria, ou não respeitam as diversidades e peculiaridades das crianças, que não buscam trabalhos diferenciados para as crianças que necessitam de atenção especial e que os professores sabem o que estão fazendo, geralmente se identificando e gostando de alfabetizar, mas não preparados porque a cada ano surgem novos desafios o que mobiliza a busca por novos conhecimentos.

Ainda, diante das respostas das Formadoras, considera-se que há resistência para novas maneiras de trabalhar, ou então que há um fundo de inseguranças diante a realidade de mundo, que se transforma. Que os professores ficam um tanto inseguros com inúmeras propostas colocadas em cursos de formação e que não há avaliações posteriores às propostas que são lançadas surgindo dúvidas por qual caminho seguir. Além disso, considera-se a necessidade de melhorar bastante no compromisso com a formação continuada para a docência nos anos iniciais (alfabetização).

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

Pré-categoria: Temas para formação

Sujeito	Resposta
FL	<i>“Leitura e escrita como ferramentas para o aprendizado das crianças.</i>

	<p><i>Toda a questão corporal (Esquema Corporal, Coord. Mot. Ampla e fina. Tudo o que prepara e necessita antes "do lápis". Leitura do mundo.</i></p> <p><i>Atividades lúdicas na alfabetização. Leitura e literatura infantil. Leitura e escrita na educação infantil.</i></p> <p><i>No momento, aprofundamento da BNCC.</i></p> <p><i>Avaliação diagnóstica. Interdisciplinaridade. Novas tecnologias. Ludicidade voltada para a aprendizagem. Diferentes estratégias de trabalho.</i></p> <p><i>A indisciplina dos nossos educandos. O uso da Tecnologia na Educação.</i></p> <p><i>O que trabalhar em sala considerando aspectos históricos e geográficos no RS. Autismo.</i></p> <p><i>Atualização da formação. Déficit de Atenção. Dislexia.</i></p> <p><i>Clareza de métodos e suas consequências. Na importância da percepção de como a criança aprende e os níveis.</i></p> <p><i>As temáticas são as questões de avaliação, diversidade, contação de histórias, entre outros.</i></p> <p><i>Sobre as tecnologias em sala de aula.</i></p> <p><i>Alfabetização significativa para as crianças. Jogos de alfabetização. Contação de histórias.</i></p> <p><i>Importância da música na sala de aula. Respeito e valorização da vida a criança.</i></p> <p><i>Literatura infantil - como trabalhar com as crianças. Interdisciplinaridade nos Anos Iniciais. A alfabetização com significado e sentido - compromisso e qualidade social da alfabetização.</i></p> <p><i>O que realmente deve ser aprendido em casa fase do desenvolvimento da criança.</i></p> <p><i>Estudar sobre as propostas Paulo Freire e práticas que façam a diferença na aprendizagem, numa proposta de estudo mais concreto e de experiências eficazes.</i></p> <p><i>Tecnologia em sala de aula.</i></p> <p><i>Hoje com a nova BNCC e Referencial Curricular Gaúcho, os temas relacionados com as realidades locais.</i></p> <p><i>Linha metodológica. Veja um triste exemplo: na mesma escola, uma professora fez um bilhete de férias que dizia: Querido Estudante! Aproveite as férias para brincar, correr, passear, ficar com a família, descansar. Nos encontramos daqui alguns dias! Temos muito para aprender ainda!.....A outra professora escreveu o seu bilhete assim: Querido Estudante! Aproveite as férias para revisar os conteúdos. Leia os registros de matemática e refaça os exercícios de adição e subtração. Estude diariamente.... Ai está o problema!!!! Que concepção a escola tem? Como as duas propostas foram aprovadas? Um dos bilhetes deveria ter sido rejeitado, porque divergem teoricamente. E isso acontece a todo momento! A escola é uma salada de fruta. Cada um puxa para um lado.</i></p> <p><i>BNCC.</i></p> <p><i>Alfabetizar letrando. Professores com mais confiança em que o aluno aprende sem ser silabicamente (ba-be bi-bo bu)</i></p> <p><i>Métodos de Alfabetização: Emília Fereirro, Montessori...</i></p> <p><i>Inclusão, práticas pedagógicas.</i></p> <p><i>A questão da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; Alfabetização matemática; Língua Portuguesa: concepções e mudanças que a BNCC trouxe”.</i></p>
--	--

INTERPRETAÇÃO

Ao responder a última pergunta do questionário indagava que as Formadoras Locais respondessem quais temas consideram mais importantes para a formação de professores alfabetizadores da região do Alto Uruguai Gaúcho, pode-se verificar uma grande diversidade de opções e isso mostra o quão inseguros e “despreparados” os professores se sentem diante da prática pedagógica.

Foram salientadas muitas vezes questões de alfabetização com sentido, da leitura e da escrita, bem como os processos metodológicos de ensinar/alfabetizar de forma lúdica. Ainda as formadoras sentem a necessidade de mais cursos de formação relacionados à literatura infantil, contação de histórias, níveis de leitura e escrita, métodos de alfabetização, psicomotricidade e a música no espaço escolar, avaliação diagnóstica, interdisciplinaridade,

aspectos históricos e geográficos no RS, novas tecnologias, deficiências e transtornos de aprendizagem como o: autismo, déficit de atenção e dislexia.

Também se pode verificar que as formadoras locais sentem a necessidade de formação continuada dentro do campo da Educação-Infantil, bem como a sua transição para o Ensino Fundamental. E muitas ainda citam a necessidade de maior preparo para as modificações apresentadas pela BNCC e o Referencial Curricular Gaúcho.

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

APÊNDICE F – MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO BANCO DA CAPES POR UNIVERSIDADE

UF	Ano	Autor(a)	Título	Palavras-chave	Disponível em:
UFSM	2015	VANESSA ZUGE	Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em formação: um olhar a partir de discussões sobre o sistema de numeração decimal no contexto do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.	Formação de Professores que ensinam Matemática. Sistema de Numeração Decimal. Aprendizagem da docência. Anos Iniciais. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3492210
UFSM	2016	ELIZANDRA APARECIDA NASCIMENTO GELOCHA	Ações e impactos da formação continuada do PNAIC no Município de Caxias do Sul-RS: um estudo de caso.	Formação Continuada de Professores. Políticas Públicas. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4678782
UFSM	2016	ELICIANE BRUNING DE SALLES	Formação continuada de professores no ciclo de alfabetização na avaliação de coordenadoras locais a partir de ações do PNAIC em Municípios do Rio Grande do Sul.	Formação continuada de professores; Políticas Públicas Educacionais; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); Ensino e aprendizagem de Matemática	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3838052

UFSM TESE	2016	CRYSTINA DI SANTO D ANDREA	Fazendo a diferença. História de professoras alfabetizadoras participantes do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).	Ambiência. Cultura da Professoralidade. Fenomenologia da Educação. (Auto)Biografia. (Trans)Formação.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4156154
UFSM	2018	ANA PAULA UFLACKER TOJA	As contribuições do PNAIC-Matemática na formação de professores alfabetizadores do município de São Borja.	PNAIC; Formação continuada de professores; Alfabetização Matemática; Professores Alfabetizadores	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6623963
UFSM TESE	2018	CINTHIA CARDONA DE AVILA	Contribuições do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação de professores para atuar na perspectiva inclusiva.	PNAIC. Formação continuada de professores. Inclusão educacional de alunos com deficiência.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6503230
UFSM	2019	CARMEN MARIA FRANCA DA SILVA	PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: repercussões de uma política circular nas	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Políticas Curriculares; Formação Continuada; Práticas de Alfabetização.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8287516

práticas de alfabetização da rede pública do Rio Grande do Sul.					
UFSM	2019	CAROLINE FOGGIATO FERREIRA	ATUAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOBRE O TRABALHO DOCENTE: Estudo sobre o PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).	PNAIC; trabalho docente; atuação de políticas	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7710638
UFSM	2019	PEDRO SANTOS DOS SANTOS	CIÊNCIAS HUMANAS: uma reflexão sobre abordagem cultural no PNAIC e suas implicações no currículo escolar.	Ciências Humanas; Ciclo de Alfabetização; PNAIC; Singularidades; Santa Maria/RS.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7776291
UF	Ano	Autor(a)	Título	Palavras-chave	Disponível em:
UFFS	2016	CIRLEI GIOMBELLI	Implicações da formação do PNAIC nas compreensões dos professores sobre as elaborações de conceitos matemáticos pelas crianças no ciclo	Formação de professores. Ciclo de alfabetização. PNAIC. Conceitos Matemáticos. Estruturas Aditivas.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3713282

de alfabetização.					
UFFS	2017	ANISIA RIPPLINGER DE ABREU	Alfabetização e Currículo: ênfases nas formações de professores no PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).	PNAIC. Alfabetização. Currículo. Formação de professores. PPP.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5049477
UFFS	2017	MARCIANE MACIEL	Reorganização do ensino de matemática no ciclo de alfabetização: avaliação das influências do PNAIC.	PNAIC. Alfabetização matemática. Reorganização da prática docente.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5111514
UFFS	2017	TAINAM GABRIELE PEREIRA GUISSO	O PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as suas implicações na prática pedagógica dos professores alfabetizadores.	Alfabetização. Formação de professores. Ensino e aprendizagem.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5182899
UF	Ano	Autor(a)	Título	Palavras-chave	Disponível em:
UNIPA MPA	2017	LILIA JUREMA MONTEIRO MASSON	Formação continuada na e pela escola: uma proposta partindo do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).	Formação continuada. Anos iniciais. Escola. PNAIC	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5151258

UF	Ano	Autor(a)	Título	Palavras-chave	Disponível em:
UFRGS	2016	PRISCILA BIER DA SILVEIRA	“Me ensina o que você vê?”: Avaliação da Aprendizagem no final do Ciclo de Alfabetização no contexto da formação continuada promovida pelo PNAIC.	Avaliação. Alfabetização. Formação Continuada. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=368388 7
UFPel	2016	PATRICIA DE FARIA FERREIRA	Os impactos do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação matemática de professoras alfabetizadoras e sua relação com a cultura da performatividade.	Alfabetização Matemática; formação de professores; PNAIC; subjetivação; cultura da performatividade.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=427566 9
UFPel	2019		Formação entre pares: processos e práticas no âmbito do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Universidade Federal de Pelotas.	Formação de professores; Formação entre pares; Pacto nacional pela alfabetização na idade certa.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=707226 8
UF	Ano	Autor(a)	Título	Palavras-chave	Disponível em:

FURG	2015	ADRIANA BASTOS BARBOSA	As concepções de lúdico a partir da unidade quatro dos cadernos de formação do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC – 2013.	Lúdico; Criança; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=281245 1
FURG	2016	ARIANA SOUZA CAVALHEIRO	Gêneros e sexualidades no PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: discutindo pedagogias culturais e estratégias de governabilidade.	Artefatos Culturais; Gêneros; Governamentalidade; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Sexualidades	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=362596 9
FURG	2016	SIDIANE BARBOSA ACOSTA	Qual o lugar dos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais no PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Rio Grande/RS.	Coordenador pedagógico; Formação continuada; PNAIC	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=361567 7
FURG	2018	SHEILA PEDROSO DA CONCEICAO	Percepções de professoras alfabetizadoras do Município do Rio	PNAIC; Formação continuada; Políticas educacionais; Prática docente	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=658169 4

Grande/RS sobre o PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).					
FURG	2018	ROSIMAR ISIDORO MACHADO	A tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA como um Fluxo Biopolítico Circular que gerencia a alfabetização no Brasil	Políticas Públicas; Alfabetização; Docência; Biopolítica; Subjetivação	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6294589

Fonte: Da autora, 2019. Base de dados: documentos encontrados nos campos de pesquisa.

