

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

FABIANO FRANCISCO SOARES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NA
REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**

**Campo Grande/MS
2016**

FABIANO FRANCISCO SOARES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NA
REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito

**Campo Grande - MS
2016**

S654f Soares, Fabiano Francisco.

A Formação continuada de professores alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul/ Fabiano Francisco Soares. – Campo Grande, MS: UEMS, 2016.
127f; 30 cm

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação –
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2016.
Orientadora: Profa. Dra Vilma Miranda de Brito.

1. Professores – formação continuada 2. Professores
alfabetizadores 3. Prática pedagógica I. Título

CDD 23. ed. - 371.12

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

À minha esposa Camila de Melo Lino Soares e
à minha mãe Alice Maria da Conceição

AGRADECIMENTOS

Primeiramente ao meu Deus, pois tudo é Dele, por Ele e para Ele, o mérito dessa conquista é Dele, porque sem a sua graça diária sobre minha vida nada conseguiria.

À Prof^ª Dr^ª Vilma Miranda de Brito, minha orientadora, por ter aceitado o desafio de me orientar, por acreditar em mim, pois sem a sua maestria em orientar com suas valiosas contribuições e disponibilidade, não teria alcançado êxito nessa árdua, porém recompensadora tarefa, pois me possibilitou mergulhar no universo da pesquisa e do estudo.

À minha esposa Camila de Melo Lino Soares por seu incentivo, amizade, carinho, paciência e por ter sido sempre disponível a me ajudar, me apoiando incondicionalmente (sem o seu apoio não seria possível). Te amo hoje e sempre!

Aos meus familiares por compreenderem minhas ausências e sempre me apoiarem, em especial minha mãe Alice Maria da Conceição, pois parte do ser humano que sou hoje é fruto do seu trabalho e dedicação a minha formação.

Aos meus amigos de trabalho da Secretaria de Estado de Educação, pois cada um de forma singular contribuiu para essa conquista, seja com palavras de incentivo e orientação ou por atitudes, em especial a Regina Magna pela orientação na escrita do projeto de pesquisa e ao Cláudio Martins pela ajuda com os gráficos.

Aos colegas da terceira turma do Programa de Mestrado Profissional em Educação da UEMS, dentre eles José Flávio Rodrigues colega de trabalho e de turma, pela parceria e a prontidão em me auxiliar inúmeras vezes.

Às Professoras Maria Alice de Miranda Aranda e Eliane Greice Davanço Nogueira, por aceitarem o convite para minha banca e, especialmente, por suas colaborações em minha pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Profissional da UEMS.

À Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul pela liberação para o mestrado e por possibilitar a realização da pesquisa sobre a formação continuada oferecida no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa nas escolas da rede em Campo Grande-MS.

Aos sujeitos desta pesquisa: professores que disponibilizaram parte de seu tempo para contribuir com este trabalho, tornando-o possível.

*A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.*

*Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às seis horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.*

*Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.*

Manoel de Barros

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema as formações continuadas propostas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – implantado no ano de 2012 pelo Ministério da Educação (MEC) – e visa qualificar as concepções dos professores alfabetizadores da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. O estudo parte da compreensão de que tanto a formação inicial como a continuada, bem como as competências do profissional no exercício de sua atuação, estão, intrinsecamente, ligadas ao sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem, assim, objetiva-se investigar a formação continuada ofertada, por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, aos professores dos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, com o intuito de analisar a formação e interpretar de que forma os conteúdos trabalhados foram incorporados às concepções dos docentes. Para esse fim, optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com utilização de entrevista semiestruturada para a coleta dos dados. A pesquisa possibilitou uma discussão quanto às concepções de Estado e de políticas públicas, além de um resgate reflexivo de outros programas de formação continuada, implantados pelo governo federal nas últimas duas décadas. Ainda, a pesquisa detalha a organização do PNAIC, dos cadernos de formação e as temáticas neles contempladas. Mediante aos dados coletados, apresenta-se uma análise dos aspectos relevantes das formações, bem como dos aspectos destacados pelos professores alfabetizadores durante as entrevistas. Constatou-se que a formação promovida pelo PNAIC, embora esteja organizada de maneira a oferecer subsídios à prática docente, para garantir os direitos de aprendizagem das crianças, ainda, apresenta resultados insuficientes, pois o professor alfabetizador não dispõe de condições necessárias para realizar muitas das possíveis atividades que propiciam a aprendizagem. Isso demonstra que o aprofundamento teórico e a reflexão da prática do professor alfabetizador não surtiram efeito no trabalho cotidiano dos alfabetizadores. Portanto, com o intuito de contribuir para o aprofundamento teórico e a melhoria da atuação do professor alfabetizador em sua prática pedagógica, os resultados desta pesquisa direcionaram para uma proposta de intervenção, a qual possibilite a continuidade da formação continuada do PNAIC, a ser ministrada pela equipe da Secretaria de Estado de Educação, com novas temáticas e, até mesmo, a retomada de temáticas já estudadas e não, plenamente, consolidadas.

Palavras-chave: Formação continuada. Políticas públicas para a alfabetização. PNAIC.

ABSTRACT

The theme of this research is the continuing training proposed by the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) - implanted in 2012 by the Ministry of Education (MEC) - and aims to qualify the conceptions of literacy teachers of the *State Teaching Network of Mato Grosso do Sul*. The study starts from the understanding that both initial and continuing training, as well as the professional's competences in the exercise of their performance, are, intrinsically, linked to the success of the teaching and learning processes, thus, the objective is to investigate the training offered by the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa to the teachers of the 1st, 2nd and 3rd years of elementary education, with the purpose of analyzing the training and to interpret the way the contents worked were incorporated to the conceptions of the teachers. For this purpose, a qualitative research was chosen, having as instruments the bibliographical, documentary and field research, by using a semi-structured interview in the data collection. The research made possible a discussion about the conceptions of State and of the public policies, as well as a reflexive rescue of other programs of continuing training, implanted by the federal government in the last two decades. In addition, the research spells in detail the organization of the PNAIC, the training books and the topics covered by them. Through the data collection, an analysis of the relevant aspects of the formations, as well as the aspects highlighted by the literacy teachers during the interviews, is presented. It was found that the training promoted by the PNAIC, although organized in such a way as to offer subsidies to the teaching practice in to guarantee the children's learning rights, still presents insufficient results, since the literacy teacher does not have the necessary conditions to carry out many of the possible activities that promote learning. It demonstrates that the theoretical deepening and the reflection of the practice of the literacy teacher did not have an effect in the daily work of the literacy teachers. Therefore, in order to contribute to the theoretical deepening and to the improvement of the literacy teacher's performance in his pedagogical practice, the results of this research were directed to a proposal of intervention, which allows the continuity of the continuing training of the PNAIC, to be ministered by the staff of the Secretariat of State for Education, with new themes and, even, the resumption of themes already studied and not fully consolidated

Keywords: Continuing training. Public policies for literacy. PNAIC.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
- GESTAR – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- PAIC - Programa pela Alfabetização na Idade Certa
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PEE – Plano Estadual de Educação
- PLANURB - Instituto Municipal de Planejamento Urbano
- PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
- PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem
- PROFEDUC – Programa de Mestrado Profissional em Educação
- PUC/RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- SCIELO - *Scientific Electronic Library*
- UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
- UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
- UFPR – Universidade Federal do Paraná
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
- UNESP – Universidade Estadual Paulista

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de estudantes e turmas – escolas pesquisadas/2016	90
Tabela 2 - Comparativo do IDEB: Brasil, Mato Grosso do Sul, Campo Grande e escolas pesquisadas – 2007 – 2015	92
Tabela 3 - Comparativo: reprovação e abandono anos iniciais do Ensino Fundamental - 2013, 2014 e 2015.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento das produções da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) – Quantificação – 2016.....	20
Quadro 2 - Especificação das dissertações e teses selecionadas	21
Quadro 3 – Dissertações selecionadas do PROFEDUC/UEMS/2016	25
Quadro 4 - Levantamento das produções do Scientific Eletronic Library (SciELO) – Quantificação – 2016	27
Quadro 5 - Perfil das professoras entrevistadas – 2016	31
Quadro 6 - Cadernos de formação continuada do PNAIC – 2013	70
Quadro 7 - Cadernos de formação continuada do PNAIC – 2014	73
Quadro 8 - Cadernos de formação continuada do PNAIC – 2015	74

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Painel educacional (INEP) – Aba Trajetória/2014.....	82
Figura 2 - Painel educacional (INEP) – Aba Contexto/2014.....	83
Figura 3 – Mapa de Campo Grande – divisão por Regiões 2016	90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comparativo: resultados de leitura (ANA) 2013/2014.....	84
Gráfico 2 - Resultados em escrita (ANA) 2013.....	85
Gráfico 3 - Resultados em escrita (ANA) 2014.....	85
Gráfico 4 – Comparativo: resultados de matemática (ANA) 2013/2014.....	86
Gráfico 5 - Fluxo dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede estadual de MS/2015	105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
 CAPÍTULO I	
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL	34
1.1 O Estado e a formulação das políticas públicas para a educação.....	34
1.2 Política educacional para a formação continuada de professores.....	38
1.2.1 Panorama nacional das políticas de formação.....	42
1.3 A formação continuada no Plano Nacional de Educação (2014) e no Plano Estadual de Educação (2014) do Estado de Mato Grosso do Sul.....	47
1.4 Programas de formação continuada de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil.....	50
1.4.1 Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR I)	51
1.4.2 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)	53
1.4.3 Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação.....	55
1.4.4 Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC).....	56
1.4.5 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.....	57
 CAPÍTULO II	
A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MS: O LUGAR DO PNAIC.....	60
2.1 A proposta de formação na Secretaria Estadual de Educação (SED)	61
2.2 A configuração da formação continuada proposta pelos Cadernos do PNAIC.....	65
2.2.1 As temáticas estudadas no PNAIC.....	69

2.2.2	Análise da formação proposta nos cadernos do PNAIC.....	75	
2.3	Os indicadores educacionais.....	76	
2.3.1	A Provinha Brasil.....	77	
2.3.2	Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).....	79	
 CAPÍTULO III			
AS MARCAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NAS AÇÕES DE			
FORMAÇÃO DE CONTINUADA DE PROFESSORES			88
3.1	Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – lócus da pesquisa.....	88	
3.1.1	As escolas estaduais de Campo Grande partícipes da pesquisa.....	89	
3.2	A formação continuada sob a ótica dos alfabetizadores.....	93	
 CONSIDERAÇÕES FINAIS			110
 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....			113
 REFERÊNCIAS			117
 ANEXOS			124
 APÊNDICES.....			126

INTRODUÇÃO

Na atualidade, não são poucas as dificuldades que comprometem o oferecimento de uma educação pública de qualidade, dentre elas está a alfabetização. O ensino da leitura e da escrita tornou-se um grande desafio para os professores alfabetizadores, para as políticas públicas e para as próprias crianças, uma vez que muitos são os casos de fracasso nessa aprendizagem, comprometendo o processo educacional e resultando, em alguns casos, na descontinuidade dos estudos.

Surgiram ao longo da história várias tentativas de amenizar os problemas inerentes ao processo de alfabetização, tanto por meio da implantação de diferentes programas e projetos, como pela elaboração de materiais diversos. No entanto, é relevante destacar que, em relação às discussões no âmbito da alfabetização e aos desafios impostos aos docentes, bem como à criação de políticas públicas no Brasil, estas se fortaleceram já no final do século XX, como se pode observar na afirmação de Mortatti (2013, p. 18):

No Brasil, as discussões sobre a necessidade de definição de políticas públicas para educação e alfabetização se intensificaram já no final da década de 1980, como resultado do processo de redemocratização do país que culminou com a elaboração da Constituição Brasileira de 1988. No entanto, foi nas décadas de 1990 e 2000, especialmente a partir da votação, pelo Congresso Nacional, em 2001, do Plano Nacional de Educação (PNE), que governos brasileiros – com crescente pressão e participação crítica e propositiva de segmentos organizados da sociedade civil, com crescente parceria também do setor privado – passaram a definir e implementar, sistematicamente, políticas públicas para a educação e a alfabetização, conforme previstas na Constituição de 1988 e em cumprimento aos compromissos e metas estabelecidos por organismos multilaterais, aos quais o Brasil também aderiu.

Portanto, em decorrência das proposições destacadas por Mortatti (2013) e do estabelecimento de metas para a melhoria da educação, implementaram-se no Brasil políticas públicas para a educação e especificamente para a alfabetização, dentre elas as ações de formação que originaram a criação de programas e projetos que objetivavam oferecer subsídios ao professor. Entretanto, observa-se que, apesar das diversas ações propostas ao longo da história, ainda há elevados índices de fracasso escolar, analfabetismo e alfabetização funcional. Nesse sentido, constata-se que o docente alfabetizador está diante de grandes desafios ao que se refere a uma alfabetização pautada nas práticas de letramento.

Dentre os desafios, destaca-se o quanto é complexa a alfabetização e como esta até pouco tempo atrás não era considerada, pois o professor preocupava-se apenas em ensinar as letras e a grafia do nome às crianças.

De lá para cá, saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita. E com diferentes finalidades, de diferentes formas e com diferentes conteúdos, visando a enfrentar as dificuldades das crianças em aprender a ler e escrever, para assim responder mais adequadamente a certas urgências políticas, sociais e educacionais do país, diferentes sujeitos foram atribuindo diferentes sentidos a esse ensino inicial da leitura e escrita (MORTATTI, 2013, p. 02).

No entanto, à medida que novos contextos educacionais foram se apresentando, iniciou-se uma discussão em torno dos desafios que envolvem alfabetizar, compreendendo que esse processo consiste em atividades complexas que transcendem as paredes das salas de aula. Conseqüentemente, ao se constatar que essa mudança na alfabetização era algo eminente, surgiram proposições, por meio das políticas públicas, com enfoque na alfabetização e objetivando remodelar as práticas educacionais. Nesse sentido, Mortatti (2013, p. 02) destaca que:

Decorrente da complexidade e multifacetação do processo escolar envolvido, a história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento também complexo, que é marcado por uma recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização.

Assim, no decorrer da história, foram enfrentadas dificuldades pelo alfabetizador, advindas da complexidade que é inerente ao processo de alfabetização e que por muito tempo não se tinha compreensão e conhecimento teórico suficientes para entendê-la. Portanto, questões específicas sobre o tema dificilmente permeavam as discussões referentes à educação.

Nessa perspectiva, surgiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, um programa federal instituído pela Portaria n. 867 de 4 de julho de 2012. Trata-se de um compromisso formal assumido entre os governos federal, estadual e municipal com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Desse modo, a presente pesquisa investiga a formação continuada proposta pelo PNAIC para os professores de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e a conseqüente prática pedagógica nos anos de 2013 a 2015, período de implementação do programa. Ressalte-se que

esse recorte temporal se justifica em virtude de se referir à realização da formação continuada proposta pela mencionada ação.

O interesse deste pesquisador pelo objeto em tela se deu primeiramente pelo fato de ter desde sua graduação uma afinidade com a temática formação de professores. Posteriormente, por atuar nessa área na Secretaria de Estado de Educação e também como Orientador de Estudos do PNAIC no período de 2013 a 2015, sendo que nesse programa um dos eixos centrais é a formação continuada. Todos esses fatores contribuíram para a decisão pelo presente trabalho, pois se percebeu a necessidade de compreender de que maneira a formação continuada realizada a partir do PNAIC está se refletindo na prática de professores alfabetizadores, uma vez que toda a formação continuada tem como propósito contribuir de forma positiva com o docente e com sua prática. Dessa maneira, esta pesquisa de fato nasceu desse anseio, qual seja, o de investigar a qualidade da formação desenvolvida com esses profissionais no estado de Mato Grosso do Sul e que contou com altos investimentos.

Portanto, para a definição de objetivos e com intuito de realizar uma discussão inédita, foi necessário inicialmente fazer o estado da arte em relação às produções científicas que discutem o tema: Estado e as Políticas Públicas direcionadas à Formação de Professores, especificamente a de alfabetizadores. Para tanto, realizaram-se buscas em portais¹ que apresentassem um amplo acervo de produções acadêmicas, sendo que estas, antes de serem publicadas, são submetidas a uma criteriosa análise no que se refere a sua qualidade e relevância, realizada por especialistas.

Desse modo, num recorte temporal de 2013 a 2015, foram selecionados para esta pesquisa a BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), pois se trata de um portal que agrupa uma quantidade considerável de dissertações e teses brasileiras, dentre as quais há algumas que apresentam contribuições para o objeto de estudo. Outro sítio selecionado é o *Scielo (Scientific Eletronic Library Online)*, por concentrar publicações de diversos periódicos. Optou-se ainda por realizar uma pesquisa nas revistas da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) e RBPG (Revista Brasileira de Pós-Graduação); no entanto, essas três últimas não apresentaram nenhuma produção considerando os critérios estabelecidos, ou seja, uma produção relevante para o objeto ora tratado.

¹ Endereço dos portais pesquisados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - bdt.d.ibict.br; SCIELO (*Scientific Eletronic Library Online*) - www.scielo.org, ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) - www.anped.org.br/site/RBE, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) - www.anpae.org.br/website/publicacoes/revista-da-anpae, RBPG (Revista Brasileira de Pós-Graduação) - rbpg.capes.gov.br e PROFEDUC (Programa de Mestrado Profissional em Educação – UEMS) - <https://goo.gl/knhlfH>.

É importante destacar ainda que, para a seleção das produções pesquisadas nesses sítios eletrônicos, foram estabelecidos alguns critérios, sendo eles: a leitura do título, resumo, introdução, análise de alguns dados e leitura das considerações finais, com objetivo de identificar elementos que pudessem colaborar com este estudo.

Em síntese, esse levantamento de produções cujo tema permeia o desta pesquisa torna-se indispensável, pois contribui para o direcionamento dos objetivos aqui propostos e possibilita a investigação de um tema recorrente, que é a relação entre o Estado, as políticas públicas e a formação de professores alfabetizadores, porém numa perspectiva de ineditismo.

Para efeito dessa busca, foi então necessário estabelecer alguns descritores com palavras-chave que se aproximassem do tema analisado, os quais foram: 1º- Estado, políticas públicas e formação continuada de professores; 2º- Estado, políticas públicas e formação continuada de professores alfabetizadores; 3º- Formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; 4º- Os Cadernos de Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Desse modo, no Quadro 1, apresentam-se os resultados dessa pesquisa, com o número de dissertações e teses encontradas, bem como a quantidade selecionada para a análise e posteriores contribuições para a realização deste trabalho.

Quadro 1 - Levantamento das produções da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) – Quantificação

Palavras-chave	Resultados	Selecionados
Estado, políticas públicas e formação continuada de professores	140	0
Estado, políticas públicas e formação continuada de professores alfabetizadores	6	0
Formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	6	1
O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	7	1
Os Cadernos de Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	2	1
Total	161	3

Fonte: BDTD, 2016.

Observa-se que em relação ao 1º descritor foi encontrado um número considerável de produções acadêmicas, sendo que, entre dissertações e teses, soma-se um total de 140 (cento e quarenta) trabalhos. No entanto, dessas, não houve nenhuma selecionada para a análise, pois

todas discutem Estado, políticas públicas e formação continuada de professores, mas nenhuma contempla a formação na perspectiva do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Pelo 2º descritor, foram encontradas 6 (seis) produções, porém nenhuma foi selecionada por também não se relacionar com os objetivos propostos nesta pesquisa ou por não se aproximarem dela teoricamente, fato este que dificultaria as possibilidades de discussão em relação à temática aqui proposta.

Acerca dos 3º, 4º e 5º descritores, destaca-se que também foram encontradas algumas produções, em número bem menor, no entanto, por se tratarem de descritores bem próximos ao objeto ora pesquisado, foi possível selecionar um trabalho em cada descritor para a análise, sendo duas dissertações e uma tese. Portanto, é importante dizer que essa escolha se justifica mediante a constatação da temática tratada nas referidas produções, pois corroboram de forma relevante por estarem relacionadas ao objeto deste estudo.

No Quadro 2, a seguir, apresentam-se os estudos selecionados por meio da busca na BDTD, sendo que estas três dissertações selecionadas são as que mais se aproximaram de forma teórica e prática desta Dissertação e contribuíram para fomentar a discussão proposta.

Quadro 2 – Especificação das dissertações e teses selecionadas

Instituição /Ano	Autor e Orientador	Título do trabalho	Nível do trabalho	Descritores de busca	Palavras-chave do trabalho
PUCRS 2015	Autora: Sirlei Tedesco Orientadora: Marta Luz Sisson de Castro	Formação Continuada de Professores: Experiências Integradoras de Políticas Educacionais – PNAIC e PROUCA – para Alfabetização no Ensino Fundamental de uma Escola Pública	Dissertação	Formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Formação Continuada de Professores, Programa Um Computador por Aluno, Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa, Alfabetização, Tecnologias Digitais
UFSC 2014	Autora: Elaine Eliane Peres de Souza Orientadora: Patrícia Laura Torriglia Co-orientadora: Lilane Maria de Moura	A Formação Continuada do Professor Alfabetizador nos Cadernos do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC)	Dissertação	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Formação do professor alfabetizador, Ensino, Aprendizagem, Desenvolvimento infantil

	Chagas				
UNESP 2015	Autora: Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende Orientador: Dagoberto Buim Arena	Análises dos Pressupostos de Linguagem nos Cadernos de Formação em Língua Portuguesa do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC	Tese	Os Cadernos de Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	PNAIC, Linguagem, Alfabetização, Letramento, Escrita, Formação de professores

Fonte: BDTD 2016 – Elaborado pelo autor.

Foram encontradas diversas produções acadêmicas que discutem a temática; contudo, optou-se por essas três (representadas no Quadro 2) porque serem as que mais dialogam com esta pesquisa.

A primeira produção selecionada foi a dissertação de mestrado intitulada “Formação Continuada de Professores: Experiências Integradoras de Políticas Educacionais – PNAIC e PROUCA – para Alfabetização no Ensino Fundamental de uma Escola Pública”, que traz as seguintes palavras-chave: Formação Continuada de Professores, Programa um Computador por Aluno, Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa, Alfabetização e Tecnologias Digitais.

Elaborada por Marta Luz Sisson de Castro e defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) no ano de 2015, essa dissertação discute de que maneira a formação continuada de professores alfabetizadores contribui para a reflexão e para a tomada de atitudes para a melhoria da prática pedagógica utilizada no ambiente da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob orientação da política do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e em contextos digitais, oportunizados pelo Programa um Computador por aluno – PROUCA – para o uso das tecnologias digitais.

Embora seu foco seja a utilização das tecnologias digitais nas salas de alfabetização, ela foi considerada relevante para esta discussão por apresentar a política de formação proposta pelo PNAIC. A partir de um levantamento das produções existentes quanto à temática pesquisada, a autora traça um panorama inicial de como estão os estudos em relação a sua proposta. Em seguida, faz uma breve discussão quanto à formação continuada e ainda quanto à utilização das tecnologias digitais na alfabetização das crianças. Castro (2015) também apresenta brevemente os programas PROUCA e PNAIC e, a seguir, discute a

problemática de como os professores alfabetizadores de anos iniciais do Ensino Fundamental concebem a formação continuada do PNAIC e em contextos digitais, oportunizados pelo PROUCA e sua articulação com a prática docente. Por meio desse questionamento, realiza uma análise com foco nas contribuições dos referidos programas e explicita as conclusões alcançadas pela investigação.

Dentre elas, a pesquisadora destaca que a metodologia utilizada no programa de formação continuada, foco do seu estudo, envolveu reflexões sobre as práticas pedagógicas, discussões coletivas e socialização de experiências, favorecendo a articulação entre a teoria e a prática, imprescindíveis para a concretização de práticas significativas e críticas.

Por outro lado, a dissertação elaborada por Elaine Eliane Peres de Souza, defendida na Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 2015 cujo título é a Formação Continuada do Professor Alfabetizador nos Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), apresenta as seguintes palavras-chave: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Formação do Professor Alfabetizador, Ensino Aprendizagem e Desenvolvimento infantil e traz ainda uma descrição quanto ao PNAIC e uma análise dos cadernos de formação.

O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar os cadernos da formação continuada do professor alfabetizador no PNAIC, tendo como objetivos específicos a compreensão do PNAIC no contexto social, a investigação da concepção de formação continuada que se expressa principalmente nos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa, da formação do PNAIC, a partir da compreensão de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil. Destaca-se que, apesar de essa produção também realizar uma análise da proposta de formação dos cadernos do PNAIC, difere-se deste estudo, tendo em vista que, além de se analisarem aqui os cadernos de formação referentes ao período de 2013 a 2015, tem-se como objetivo evidenciar as possíveis contribuições dessa formação para a prática do professor alfabetizador.

No primeiro capítulo, Souza (2015) dedica-se a explicitar o método e a fundamentação teórica que sustentam sua pesquisa. No seguinte, discute a formação no Pacto na perspectiva dos cadernos de alfabetização em Língua Portuguesa com o objetivo de evidenciar quais as concepções que norteiam os cadernos de linguagem do PNAIC, conforme descreve Souza (2015, p. 106):

Buscamos compreender qual é a concepção de formação no PNAIC de maneira geral e, para aprimorar a análise, estudamos a concepção de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil segundo o manual *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece*; os cadernos *Formação do Professor Alfabetizador: caderno de*

apresentação; Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa; Avaliação no Ciclo de Alfabetização: Reflexões e Sugestões; e nos 24 cadernos Alfabetização em língua portuguesa do curso de formação para professores alfabetizadores.

Para isso, a autora realiza uma descrição das concepções que balizam as ações de formação do Pacto e também das configurações da formação continuada nos cadernos. Assim, ficam evidentes algumas questões relacionadas ao programa investigado, já que, além dessas questões, vê-se também a descrição de cada uma das temáticas dos cadernos referentes à formação de Língua Portuguesa proposta no PNAIC, bem como o levantamento dos autores de cada um desses documentos. Ressalte-se ainda que a referida produção contribuiu muito para os objetivos definidos para esta pesquisa, visto que promoveu algumas inquietações em relação ao programa de formação de professores.

A terceira produção selecionada é uma tese de doutorado desenvolvida por Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende, na UNESP no ano de 2015 e apresenta o título: *Análises dos Pressupostos de Linguagem nos Cadernos de Formação em Língua Portuguesa do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – com as seguintes palavras-chave: PNAIC, Linguagem, Alfabetização, Letramento, Escrita e Formação de professores.*

Em relação a essa tese, é importante mencionar que sua seleção ocorreu devido à relevância de sua temática, pois, embora se assemelhe à segunda dissertação apresentada, possui foco diferente mesmo que sobre o mesmo objeto.

Nessa terceira produção selecionada, a autora teve como objetivo central analisar os pressupostos de linguagem, explícitos ou não, nos Cadernos de Formação em Língua Portuguesa dos Anos 1, 2 e 3 das Unidades 1 e 3 do PNAIC e, como objetivos específicos: discutir que concepção de língua sustenta a alfabetização do PNAIC; evidenciar que os aportes conceituais da proposta de alfabetização do PNAIC implicam o apagamento da linguagem como atividade e compreender como a concepção de aprendizagem da escrita presente no PNAIC impactaria no processo de alfabetização das crianças.

Muitas questões relacionadas às concepções teóricas que norteiam o Pacto são discutidas nessa tese por meio da análise de alguns dos cadernos. Resende (2015) apresenta como o programa se organiza e as questões históricas e sociais que acabam por produzi-lo. No entanto, seu foco são as concepções de linguagem, extremamente relevantes, mas não o objeto desta pesquisa. Por isso, as principais contribuições dessa produção foram referentes à implantação do PNAIC, bem como aspectos referentes às análises dos cadernos, que contribuíram para se ter um olhar novo sobre o objeto pesquisado.

Em relação às dissertações e à tese encontradas, cujo objeto esteve relacionado ao PNAIC, considera-se importante destacar que, dentro do próprio Programa de Mestrado Profissional de Educação – PROFEDUC – da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, há três dissertações que abordam a temática e que são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 3 – Dissertações selecionadas do PROFEDUC/2016

Instituição/ Ano	Autor e Orientador	Título do trabalho	Nível do trabalho	Palavras-chave do trabalho
UEMS 2014	Autora: Sandra Novais Sousa Orientadora: Eliane Greice Davanço	O Cenário Educativo em Mato Grosso do Sul: as Cores e o Tom da Alfabetização com os Programas “ALFA E BETO” e PNAIC	Dissertação	Alfabetização, Políticas públicas de formação de professores, Ateliês Biográficos, Narrativas de si
UEMS 2015	Autora: Silvia Cristiane Alfonso Viédes Orientadora: Vilma Miranda de Brito	Políticas Públicas em Alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Município de Anastácio - MS	Dissertação	Alfabetização da criança, Políticas Públicas, PNAIC
UEMS 2016	Autora: Celi Traude Kellermann Orientadora: Eliane Greice Davanço	As Narrativas de Professoras Alfabetizadoras Desvelando as Implicações da Provinha Brasil	Dissertação	Avaliação, Provinha Brasil, Alfabetização, Narrativa

Fonte: PROFEDUC 2016 – Elaborado pelo autor.

Na dissertação intitulada *O Cenário Educativo em Mato Grosso do Sul: as Cores e o Tom da Alfabetização com os Programas “ALFA E BETO” e PNAIC*, é possível observar que a autora buscou evidenciar os conflitos advindos da implantação, na Rede Estadual de Ensino, de dois programas de alfabetização completamente antagônicos, o “Além das Palavras” e o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC).

Ela apresenta situações conflitantes que comprometem a alfabetização de crianças inseridas na rede, uma vez que, embora sejam programas voltados para a essa etapa, possuem referencial teórico e metodológico completamente diferente. A pesquisa teve como objetivo então compreender e analisar tanto a matriz teórica dos Programas quanto o contexto de suas implantações e os impactos dessas ações na prática de professores alfabetizadores, percebidos e mensurados por estes.

Em relação à segunda produção apresentada no Quadro 3, cujo título é *Políticas Públicas em Alfabetização: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Município de Anastácio – MS*, elaborada por Silvia Cristiane Alfonso Viédes, é importante mencionar que essa dissertação também analisa o PNAIC na perspectiva das políticas públicas em alfabetização e teve como objetivo apresentar a introdução do referido programa na política nacional e analisar sua implantação e implementação no município de Anastácio – MS, com ênfase no eixo quatro, que é a formação de professores.

Trata-se de um estudo que se configura como uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com análise dos portfólios de professores alfabetizadores. Ao longo dela, discutem-se questões relacionadas às proposições de políticas para alfabetização e, para tanto, apresentam-se alguns dos mais recentes programas implantados pelo governo federal com o objetivo de alfabetizar todas as crianças na idade certa, destacando-se que cada uma dessas ações trouxe uma nova proposta de método para a alfabetização. Contudo, a autora destaca a descontinuidade dos programas como um fator que compromete o desenvolvimento de uma alfabetização de qualidade na idade certa.

E, por último, a terceira pesquisa selecionada do PROFEDUC é a intitulada *As Narrativas de Professoras Alfabetizadoras: desvelando as implicações da Provinha Brasil*, elaborada por Celi Traude Kellermann. Apesar de não ter como foco principal o Pacto, o estudo traz em seu bojo considerações relevantes em relação à alfabetização, pois se propõe a investigar questões relacionadas à Provinha Brasil, que nada mais é do que uma avaliação diagnóstica que ocorre durante o processo de alfabetização.

Para tanto, a abordagem metodológica escolhida pela pesquisadora caracteriza-se pelo enfoque qualitativo, por meio de narrativas e com base em estudos de caso das implicações da Provinha Brasil na alfabetização, as quais foram reveladas a partir de uma coleta de dados com seis professoras alfabetizadoras do município de Campo Grande. Nessa perspectiva, o estudo dos dados coletados durante a pesquisa demonstrou que essa avaliação é compreendida pelos alfabetizadores apenas como um instrumento classificatório, sem que estes façam distinção entre a Provinha Brasil e outras avaliações externas. A referida avaliação, assim, não é vista como uma ferramenta diagnóstica que pode ser utilizada pelo professor para melhorar sua eficácia na alfabetização.

Diante da apresentação dessas três produções, foi possível compreender que a alfabetização é um tema recorrente para a realização de pesquisas no PROFEDUC. Entretanto, os estudos partem de objetivos e perspectivas diferentes, o que evidencia que

ainda há muito a ser investigado e discutido em relação ao PNAIC, por se tratar de um programa ainda muito recente.

Em continuidade ao levantamento de produções científicas que enfocam o PNAIC, no quadro a seguir, consta o quantitativo de obras pesquisadas e as selecionadas no sítio eletrônico Scientific Eletronic Library (*Scielo*), que colaboraram para estes objetivos. É importante destacar que o *Scielo* é um portal destinado à publicação de produções acadêmicas avaliadas previamente por uma equipe técnica especializada. Destaca-se ainda que os descritores utilizados para a pesquisa e seleção de produções são os mesmos utilizados na BDTD.

Quadro 4 - Levantamento das produções do *Scientific Eletronic Library (Scielo)* – Quantificação – 2016

Palavras-chave	Resultados	Selecionados
Estado, políticas públicas e formação continuada de professores	5	0
Estado, políticas públicas e formação continuada de professores alfabetizadores	0	0
Formação continuada de professores no PNAIC	1	1
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	1	0
Cadernos de Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	1	0
Total	8	1

Fonte: Scielo, 2016. Elaborado pelo autor.

A partir da análise do Quadro 4, foi possível constatar que no *Scielo* foram encontradas pouquíssimas produções que estudam as políticas públicas de formação continuada no viés do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o que revela que este é um tema recente em relação às pesquisas acadêmicas realizadas nos três últimos anos. Assim, foi selecionado apenas um artigo, já que os demais, apesar de serem relevantes em suas discussões, não contemplam os objetivos em voga.

O artigo, intitulado *Formação Continuada de Professores: Reflexões Sobre a Participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, foi escrito por Arlene de Paula Lopes Amaral e publicado no ano de 2015 pelo Caderno CEDES, apresentando as seguintes palavras-chave: Formação continuada de professores, PNAIC e Alfabetização. Nele, a autora apresenta reflexões advindas de um trabalho desenvolvido por ela como formadora

presencial do PNAIC junto aos orientadores de estudo do Polo Norte/Noroeste (Itaperuna e Campos) do Estado do Rio de Janeiro durante o ano de 2013.

Ao longo de seu trabalho, descreve como aconteceu seu desenvolvimento como formadora e suas sensações, bem como a dos orientadores de estudos em relação à formação continuada proposta pelo programa. Desse modo, detalha como ocorreu essa implantação, quais foram os pontos fortes e os negativos que comprometeram melhores resultados. Nesse sentido, Amaral (2015, p. 133) afirma que “[...] as falhas na entrega do material, a falta de tempo por parte dos orientadores para mais estudo e, em alguma medida, a necessidade de um programa mais articulado com a realidade local foram alguns dos problemas vivenciados nessa experiência”.

A partir dessa afirmação, compreende-se que algumas dificuldades relacionadas à parte operacional do programa acabaram por comprometer o alcance de melhores resultados. Com esse breve relato, a pesquisadora expressa a defesa de programas de educação continuada que apoiem a formação com ênfase no envolvimento para o percurso formativo, na compreensão do conhecimento como ciência, na abrangência sobre os saberes pedagógicos e, sobretudo, na reflexão sobre a prática no âmbito da alfabetização (AMARAL, 2015, p. 133).

A seleção desse trabalho se deu em virtude da abordagem apresentada em relação à organização do Pacto e também por relatar vivências da autora. Embora não se aprofunde nas discussões, essas reflexões instigaram-nos alguns questionamentos como, por exemplo, de que forma poderíamos direcionar a entrevista a fim de evidenciar dificuldades enfrentadas também pelos professores alfabetizadores?

Em relação à análise de todas essas produções, é importante salientar que sua recolha aconteceu a partir de seus títulos, resumos e referências bibliográficas, como já mencionado, e por se utilizarem das mesmas fontes de pesquisa desta Dissertação. Assim, após uma cuidadosa leitura, elas foram consideradas relevantes para contribuírem com a pesquisa em curso: as duas dissertações e uma tese cadastradas na BDTD, as três dissertações do PROFEDUC e o artigo selecionado a partir do portal *Scielo*.

Objetivos

Diante do exposto, o objetivo geral da presente pesquisa é investigar a formação continuada ofertada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ofertados pela Rede Estadual de Ensino

do Estado de Mato Grosso do Sul, com o intuito de analisar essa ação e constatar de que forma os conteúdos trabalhados foram incorporados na prática docente.

Dessa forma, apresentam-se como objetivos específicos: a) pesquisar e analisar a legislação educacional referente ao processo de formação de professores e ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC; b) realizar um levantamento das formações continuadas envolvendo professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante os anos de 2013 a 2015, bem como realizar a análise das propostas das referidas formações; c) estabelecer análises e reflexões sobre as principais dificuldades relacionadas à prática pedagógica dos professores alfabetizadores da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul e d) apresentar uma proposta de intervenção mediante os resultados auferidos.

Metodologia

Para atingir os objetivos propostos, optou-se por uma abordagem qualitativa utilizando-se a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 58-59), a investigação qualitativa é descritiva. Assim, ao se recolherem dados descritivos, é possível tratar o mundo de forma minuciosa e, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio, a descrição funciona como um método de recolha de informações.

Além disso, levantamentos sobre as legislações educacionais e a fundamentação teórica referente à temática pesquisada organizados por meio de pesquisa documental e bibliográfica.

[...] Na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos ‘de primeira mão’, que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas [...]. (GIL, 2002, p. 46).

Já a coleta de dados empíricos foi realizada por meio de entrevista semiestruturada aplicada aos professores alfabetizadores, levantando-se questões sobre as práticas formativas do PNAIC, as temáticas dos cadernos e as estratégias didáticas utilizadas em sala de aula após a formação do Pacto, com perguntas previamente formuladas e coletadas, o que permitiu a análise das práticas desenvolvidas pelos alfabetizadores após participarem das formações. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 196), a entrevista consiste em obter informações

diretamente do entrevistado, no contato face a face entre pesquisador e pesquisado, de maneira metódica.

Para elas:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 196).

Gil (1999, p. 109) corrobora com a discussão ao considerar a entrevista como:

[...] A técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Portanto, utilizando-se da entrevista foi possível ter uma maior fidelidade nos dados fornecidos pelos entrevistados, visto que os questionamentos elaborados previamente não induziam a uma resposta, mas ao direcionamento ao foco pretendido.

A proposta inicial era entrevistar doze professores alfabetizadores de quatro escolas situadas em diferentes regiões no município de Campo Grande. Todavia, quatro deles não puderam, uma vez que três estavam afastados do trabalho por tempo indeterminado em decorrência de problemas de saúde e um tinha se aposentado. Diante dessa situação, optou-se por manter a entrevista com apenas oito docentes, mantendo-se o critério de regiões previamente definido.

É importante ressaltar que, para a escolha das quatro escolas, estabeleceram-se os seguintes critérios:

a) quatro escolas estaduais (devido ao grande número de escolas na rede, foi necessário delimitar uma quantidade);

b) escolas situadas no município de Campo Grande (pela facilidade de acesso a elas por estarem localizadas no mesmo município em reside o pesquisador e, principalmente, para haver um distanciamento do objeto da pesquisa, já que o estudioso atua como orientador de professores alfabetizadores no interior do estado);

c) escolas localizadas em quatro diferentes regiões de Campo Grande seguindo a divisão feita pelo Plano Diretor do Município (Lei nº 5 de 22 de novembro de 1995), com o

objetivo de coletar e analisar dados de contextos sociais diferentes, ainda que todas escolas sejam públicas.

Como já referido, para a realização dos inquéritos, foi elaborado previamente um roteiro² visando à segurança na coleta de dados e ao atendimento dos objetivos propostos.

Para preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa, os professores serão identificados como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12. Para agendar as conversas, primeiramente, foi realizado o contato via telefone com os diretores das instituições para a autorização do estudo na escola. Posteriormente, fez-se uma visita às escolas para se conhecerem os alfabetizadores e se agendar o dia e o horário da entrevista, preferencialmente durante a hora-atividade dos professores, para que não houvesse prejuízo às aulas.

Cada entrevista durou em média quinze minutos e ocorreu na própria escola de atuação dos docentes, em espaços disponíveis e silenciosos para o momento, sendo que todas foram gravadas individualmente. Após essa gravação, procedeu-se à transcrição dos dados com vistas à posterior análise. No quadro a seguir, apresenta-se de forma sintetizada o perfil de cada professor participante da entrevista em relação a sua atuação profissional, pois assim é possível se ter uma percepção mais ampla das respostas obtidas.

Quadro 5 – Perfil das professoras entrevistadas – 2016

Professora	Escola	Formação	Tempo de experiência no magistério	Ano/série de atuação	Período de participação nas formações do PNAIC
P1	A	Magistério, Pedagogia e especialização em Planejamento educacional	24 anos	2º ano	2013 e 2014
P2	A	Licença médica	-	-	-
P3	A	Licença médica	-	-	-
P4	B	Letras e Magistério	8 anos	2º ano	2013, 2014 e 2015
P5	B	Aposentadoria	-	-	-
P6	B	Licença médica	-	-	-
P7	C	Pedagogia e especialização em Educação Especial	25 anos	3º ano	2013
P8	C	Pedagogia e especialização em Educação Especial	20 anos	2º ano	2013, 2014 e 2015
P9	C	Pedagogia e especialização em Psicopedagogia	18 anos	1º ano	2013, 2014 e 2015
P10	D	Pedagogia	25 anos	3º ano	2013 e 2014
P11	D	Pedagogia	18 anos	1º ano	2013 e 2014
P12	D	Pedagogia com especialização em Psicopedagogia	15 anos	2º e 3º anos	2014 e 2015

Fonte: Elaborado pelo autor.

² Conforme Apêndice A deste relatório, página 127.

Em relação ao tempo de exercício profissional, é relevante informar que, embora a entrevista tenha sido realizada no ano de 2016, o tempo de atuação informado corresponde ao ano em que as professoras participaram da formação do Pacto.

Mediante a análise dos dados apresentados no Quadro 5, foi possível observar que todas as entrevistadas são do sexo feminino, o que demonstra que há uma predominância das mulheres trabalhando no processo de alfabetização. Observa-se ainda que a maioria possui mais de 15 anos de experiência como docente e, apesar de não constar no quadro, a pesquisa permitiu também verificar que sete delas têm idade acima de 40 anos. Em relação à formação das docentes, sete possuem graduação em Pedagogia, uma cursou Magistério e Letras e cinco ainda cursaram especialização.

Sobre este texto, destaca-se está organizado em três capítulos. O capítulo I, intitulado “Políticas Públicas de Educação e a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Brasil”, discorre sobre as políticas públicas referentes à formação continuada de professores no Brasil, sobre o papel do Estado e a formulação de políticas públicas para a educação. Ainda nesse capítulo, realiza-se a análise da formação continuada prevista pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e pelo Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE). Por fim, apresenta-se um levantamento e uma análise dos principais programas de formação continuada para professores alfabetizadores, propostos nos últimos quinze anos no Brasil.

O capítulo II: “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – na Política de Formação Continuada de Professores da Rede Estadual de Ensino de Campo Grande/MS, no Período de 2013 a 2015” dedica-se a explicitar como ocorreu a implantação e a organização dessa ação, bem como seus principais desafios na Rede Estadual de Ensino em Campo Grande/MS. Além disso, apresenta-se de maneira sucinta o Programa Além das Palavras, cujo objetivo é fortalecer a alfabetização com foco na formação para professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em desenvolvimento na Rede antes do PNAIC.

Posteriormente, faz-se a apresentação detalhada do PNAIC evidenciando suas principais ações e características, assim como a análise dos temas propostos nos cadernos de formação. Finalizando o capítulo, demonstra-se uma análise dos resultados da Rede Estadual nas avaliações externas: Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), promovidas pelo MEC.

No terceiro capítulo, intitulado “As marcas das Políticas Públicas nas Ações de Formação Continuada de Professores”, são apresentados e analisados os dados coletados durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, incluindo-se as entrevistas com os

professores alfabetizadores com objetivo de evidenciar suas impressões sobre as formações propostas pelo PNAIC em quatro escolas estaduais no município de Campo Grande. Nesse sentido, o capítulo traz em seu bojo a descrição da metodologia utilizada e a análise dos resultados, descrevendo também o lócus da pesquisa a partir de informações gerais sobre a rede estadual. Em seguida, discorre-se sobre a formação continuada sob a ótica dos professores alfabetizadores e, assim, realiza-se a análise das marcas dessa ação.

A partir dos dados analisados e das conclusões desta pesquisa, pretende-se encaminhar para a Secretaria de Estado de Educação (SED) uma proposta de intervenção elaborada como uma exigência do regulamento do programa de mestrado profissional, mas que também tem como objetivo o oferecimento de uma proposição que contribua para a melhoria da formação continuada direcionada aos professores alfabetizadores da Rede Estadual.

CAPÍTULO I

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo discorrer sobre as políticas públicas referentes à formação continuada de professores no Brasil, mais especificamente acerca daquelas para professores alfabetizadores, a fim de apresentar algumas das principais ações propostas pelo Estado nos últimos anos como tentativa para atender as demandas educacionais que surgiram no transcorrer da história e, conseqüentemente, melhores índices relacionados à alfabetização das crianças. Desse modo, é relevante refletir sobre o tema apresentando um panorama nacional sem, contudo, ter a pretensão de esgotar a discussão nesse momento.

Ressalta-se que, para a compreensão de algumas das propostas, tais como programas e projetos implementados por um governo, é fundamental que antes se compreenda a concepção de Estado e de política pública referendada por teóricos que discutem essa temática. A partir desse entendimento, é possível ter um olhar sobre ações, programas e projetos e compreender qual concepção os sustentam. Outra seção desse capítulo dedicar-se-á a analisar a formação continuada prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE), ambos aprovados no ano de 2014, pois são documentos fundamentais que referendam as ações desenvolvidas pelo estado.

Por fim, apresentam-se um levantamento e uma análise dos principais programas de formação continuada de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil oferecidos nos últimos anos.

1.1 O Estado e a formulação das políticas públicas para a educação

A história da educação no Brasil, assim como em outras nações, é marcada por transformações, muitas delas resultados de diversos embates como, por exemplo, a luta entre classes na tentativa de garantir direitos. E, assim como a escola está intrínseca à sociedade, ela reflete e se organiza a partir dessas mudanças.

Desde o final do século XIX e início do século XX, as alterações no panorama educacional foram consideráveis, destacando-se dentre elas a ideia do ensino como direito público, ou seja, a educação para todos, que se fortaleceu uma vez que até então havia apenas um ensino para elite e as classes trabalhadoras não tinham direito ou acesso a ele (SAVIANI, 2006).

Para um melhor entendimento desse contexto, Saviani (2006, p. 05) estabelece uma divisão em três momentos distintos a partir de 1890:

O primeiro que vai de 1890 a 1931, corresponde à implantação progressiva nos estados das escolas primárias graduadas, mais a formação de professores pelas escolas normais. O segundo período, abrangendo de 1931 a 1961, é representado pela regulamentação em âmbito nacional das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando o ideário pedagógico renovador, através da reforma Francisco de Campos, aprofundado pela reforma Capanema que culminaria na promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 4024/61. Como terceiro período, o autor estabelece como marco inicial essa lei e marca final, em 1996, a promulgação da Lei n. 9.394/96, atualmente em vigor no panorama educacional do país.

Em face ao exposto, é possível compreender que no Brasil somente ao final do século XIX e início do século XX é que houve uma movimentação mais efetiva em relação à educação. Iniciou-se a implantação de escolas, a formação de professores e a criação das primeiras leis e diretrizes referentes ao ensino. A partir daí, deu-se início a uma diversidade de movimentos e ações que visavam assegurar o acesso de todos à escola. Conseqüentemente, também surgiu a preocupação com a garantia desse direito, principalmente em relação à alfabetização, visto que o número de analfabetos, nesse período, chegava a quase 80% da população. Conforme descreve Bomeny (2003, p. 02):

[...] A educação desafia o Brasil desde o início da República, ou seja, desde a última década do século XIX. Não que os problemas educacionais tenham surgido no início da República. Mas foi ali que os primeiros esforços de sistematização começaram a ser feitos e os resultados deixavam o país manchado pela nódoa do analfabetismo. Segundo dados do recenseamento de 1906, primeiras estatísticas do século XX, o Brasil apresentava a média nacional de analfabetismo na ordem dos 74,6%. A exceção vinha da cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal.

Dentre os vários movimentos em prol da educação, destaca-se o Escolanovista,³ que ganhou espaço no Brasil em defesa de uma educação pública, gratuita e laica, fortalecido em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros⁴ da Educação Nova. De acordo com Saviani (2010, p. 245), “[...] o manifesto modificará profundamente a estrutura e organização do ensino e dos sistemas escolares”. Assim, torna-se relevante destacar que essas manifestações, oriundas de

³ Este movimento surgiu no final do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, opondo-se às práticas pedagógicas tidas como tradicionais e visando a uma educação que pudesse integrar o indivíduo à sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil no momento em que o país vivenciava importantes mudanças econômicas, políticas e sociais, tendo como marca a intenção socializar e normalizar a vida social, bem como a democratização do acesso à escola.

⁴ Documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação.

grupos de intelectuais brasileiros da época, influenciaram na organização da educação do país, contribuindo para a ruptura das barreiras da desigualdade entre as classes sociais.

A partir daí houve um deslocamento da ênfase no processo de ensino, que até então estava centrado no professor, para estar sobre os métodos. Sobre esse aspecto, Saviani (2005, p. 03) destaca:

Se nos séculos XVII, XVIII e XIX a ênfase das proposições educacionais se dirigia aos métodos de ensino formulados a partir de fundamentos filosóficos e didáticos, no século XX a ênfase se desloca para os métodos de aprendizagem, estabelecendo o primado dos fundamentos psicológicos da educação.

Portanto, com a influência da psicologia no ensino, nota-se que o professor já não ocupava o centro do processo educativo, modelo semelhante ao do preceptorado⁵.

Já na metade do século XX, o sistema educacional brasileiro continuou a passar por mudanças significativas que influenciaram fortemente a organização do trabalho didático. No período que vai da queda do Estado Novo, em 1945, até a Revolução de 1964, quando se inaugurou um novo momento autoritário, ocorreram vários fatos, destacando-se entre eles a instalação do Conselho Federal de Educação em 1961; campanhas e movimentos de alfabetização, inclusive de adultos; expansão do ensino primário e superior e o período pré-aprovação da LDB/61. Também nesse momento, verifica-se o surgimento de diversas problemáticas sociais desencadeadas em consequência da organização social, criando-se a necessidade de que se planejem e promovam ações que visem responder a essas demandas sociais.

No que se refere à educação, uma dessas situações é a alfabetização infantil, que, apesar de inúmeras propostas e da diminuição nos índices ligados ao número de crianças em idade escolar fora da escola, ainda é preocupante, pois há um montante considerável de não alfabetizados com idade acima do previsto para esse processo, que é de oito anos. Mais preocupante ainda é o fato de que a maioria dessas crianças frequenta regularmente o ambiente escolar.

Partindo desse contexto, cabe destacar que diversas situações podem comprometer o processo de alfabetização e, conseqüentemente, interferir nos resultados esperados. Por esse motivo houve várias tentativas, propostas em diferentes épocas, por diferentes governos, que

⁵ O preceptorado caracteriza-se pela relação educativa, de caráter predominantemente individualizado entre preceptor e preceptorado, pois mesmo quando tinha um grande quantitativo de alunos, o preceptor realizava o acompanhamento de forma individualizada.

visavam amenizar as dificuldades inerentes ao processo de alfabetização, tanto por meio da implantação de programas e projetos, como pela elaboração de materiais diversos.

No entanto, é necessário compreender o que se caracteriza como política pública. Para isso, antes de tudo, é preciso ter claro o conceito de Estado. Dessa forma, engendram-se algumas considerações como o que afirma Höfling (2001, p. 02):

[...] É possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

Tal constatação possibilita perceber a diferença existente entre governo e estado, uma vez que o primeiro diz respeito às ações instituídas e realizadas por parte da sociedade (governantes) para a sociedade por meio de programas, projetos, entre outros, explicitando neles a orientação política assumida. Já o segundo se trata da própria instituição, algo maior e mais concreto, ou seja, vai além de ações.

Höfling (2001, p. 02) explica ainda que:

[O] Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de *responsabilidade* do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais.

De acordo com o exposto, constata-se que na sociedade e principalmente nas esferas governamentais ocorre uma interpretação distorcida do que realmente sejam políticas públicas, atribuindo-lhes data de duração e autoria na maioria das vezes, quando na verdade elas precisam ser compreendidas e propostas a partir de decisões que envolvam diferentes órgãos e indivíduos da sociedade. Nesse sentido, elas extrapolam os limites de tempo e espaço de um governo específico, devendo ser estruturadas, planejadas e implantadas com a anuência dos órgãos competentes.

Nessa perspectiva, fica clara sua importância e necessidade, uma vez que o vislumbre do futuro da sociedade é a razão de sua existência das políticas públicas conforme afirma Muller (2000 *apud* AZEVEDO, 2010, p. 30): “[...] uma política pública pode ser analisada como um espaço no seio do qual uma sociedade (ou melhor dizendo, certos atores sociais) se

projetam no futuro”. Dessa maneira, embora pareça um tanto poético e utópico, pode-se afirmar que são as políticas públicas que possibilitam meios de combater ou ao menos amenizar algumas das problemáticas sociais, dentre elas a falta de acesso à educação e a desigualdade social.

De acordo com Azevedo (2010, p. 30):

Ao procurarmos nos *projetar no futuro*, estamos almejando uma mudança de situação, o que significa dizer que estamos considerando a existência de uma situação problemática para a qual buscamos soluções, que, quase sempre, vão se configurar como alvo da ação pública. Assim, a ação pública, ao procurar solucionar os problemas, o fará por meio de um determinado padrão de intervenção direta (ou indireta), regulando-os: tem-se, então, uma política pública.

Em síntese, as políticas públicas, ao contrário do que ocorre algumas vezes, nascem, ou pelo menos deveriam nascer, a partir da constatação de problemas sociais com o objetivo de contribuir para a solução deles. Assim, em nada se assemelham com o que alguns governos promovem, quando na verdade são apenas propostas para fins eleitorais, como destaca Cabral Neto e Macêdo (2006). Em decorrência dessa situação é que hoje há tanto investimento em diversas ações com uma infinidade de nomes, mas com resultados muito aquém dos projetados.

Nessa perspectiva, Dourado (2007, p. 925-926) afirma que:

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo.

Diante disso, nota-se que um dos entraves na formulação e implementação das ações para a educação ocorre devido às constantes rupturas. Mesmo que haja uma preocupação com essa problemática e uma busca pela organização das políticas públicas a partir da criação de leis, ainda há um longo trabalho a realizar no que se refere à elaboração dessas políticas de forma que não visem a interesses secundários, mas o motivo único de contribuir para a construção de uma educação pública de qualidade.

1.2 Política educacional para a formação continuada de professores

Ao longo das últimas décadas do século passado, ainda se observavam grandes transformações na educação e se percebiam o crescimento e a urgência de intervenção por

parte do Estado, tendo em vista que, em se tratando de educação pública no Brasil, não são poucos os problemas que contribuem para o fracasso do processo de ensino aprendizagem. Dentre eles, destaca-se a formação do professor, mais especificamente a continuada, pois sempre existiram poucas proposições e condições para ela e, quando ocorriam, muitas vezes não se relacionavam com as reais necessidades e com as dificuldades enfrentadas pelo docente no cotidiano de sala de aula.

Essa situação existia também na formação superior, já que os cursos de licenciaturas não eram (e ainda hoje não são) objetivados e planejados para um público específico, com características e dificuldades particulares, mas sim para atender o todo, o que significa contemplar uma demanda maior e que resultava em um barateamento da mão de obra. Também a formação continuada acontece de forma semelhante: não há uma política pública para a educação que estabeleça parâmetros com objetivo de que esta ocorra de maneira diversificada, a partir do diagnóstico das necessidades de grupos distintos, como afirma Soares (2008).

Em virtude dessas questões, surgem outras que comprometem a qualidade da educação, tais como a proposição de políticas públicas sem enfoque em necessidades reais. Mediante a análise da história da educação brasileira nas últimas três décadas, é possível observar que não foram poucas as ações públicas planejadas, propostas e implantadas. Entretanto, também fica evidente o quanto a maioria delas estava destoada da realidade social de sua época, o que significa que não seriam capazes de equacionar os problemas para os quais foram elaboradas. Conforme destaca Soares (2008, p. 140):

[...] na medida em que são fragilizados, precarizados, aligeirados e esvaziados de conteúdo os processos de trabalho e formação dos professores, em especial daqueles que atuam ou irão atuar na escola pública, há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra-hegemonico de sociedade.

Nesse sentido, Azevedo (2004, p. 08) traz a seguinte reflexão:

É suficiente lembrar que ingressamos no terceiro milênio com novas demandas de formação e de conhecimento requeridas pelas mudanças sociais em curso, sem sequer termos assegurado o direito à escolarização fundamental de qualidade para a maioria da população, o que exemplifica tanto a permanência como o agravamento dos níveis da desigualdade social historicamente inerentes em nós.

Diante dessa afirmação, compreende-se que é de extrema relevância considerar que a educação tem a necessidade de acompanhar os avanços pelos quais a sociedade passa no decorrer dos séculos, estabelecendo por meio das políticas educacionais uma via que conduza às marcas de ampliação dos conhecimentos e de formação, primando pela qualidade educacional e pela democratização do conhecimento.

De maneira mais detalhada, isso significa que, apesar dessa preocupação com a formação docente, observa-se que no transcorrer dos anos ela vem assumindo um perfil generalizado, ou seja, sendo planejada para toda uma rede e até mesmo para todo um país. Consequentemente, não consegue atender as especificidades de cada escola ou comunidade, pois “[...] não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores” (NÓVOA, 2012, p. 18). Isso significa que uma formação continuada precisa ocorrer a partir das vivências positivas e negativas de cada escola e, nesse sentido, entende-se que há a necessidade de que as políticas de formação continuada de professores sejam propostas de forma flexível, possibilitando o enfoque nas reais problemáticas existentes na escola e deixando de se configurarem como alheias às diferenças. Para Lück (2000, p. 30):

[...] A maioria de cursos promovidos por órgãos centrais tem seus programas pautados por generalizações, apresenta um distanciamento entre teoria e prática ao focalizar conteúdos formais em detrimento do desenvolvimento de habilidades (o saber fazer) e enfoca o indivíduo, desconsiderando a necessidade de desenvolvimento do trabalho em equipe.

Assim, verifica-se que há a necessidade de uma reconfiguração do modelo atual de formação, que precisa contribuir para a melhoria e para o aperfeiçoamento das práticas docentes e consequentemente para uma melhor educação de nosso país com o intuito de colaborar também na luta contra a hegemonia social. É fundamental então repensar essas ações com o objetivo de subsidiar a prática docente a partir de novas metodologias, rompendo com os modelos já tão impregnados no cotidiano escolar.

Com isso, surgem indagações já que, apesar de inúmeras proposições e esforços, o que se observa é que a política educacional tem sido resultado de ações pontuais, como destaca Höfling (2001, p. 39):

Pensando em política educacional, ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos são insuficientes para caracterizar uma alteração da função política deste setor. Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos

quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação.

Nesse sentido, os resultados alcançados ainda são pequenos diante da complexidade que é a educação, visto que, mais do que ações, é necessária a implantação e a implementação de políticas que garantam a qualidade da educação pública.

Dentro dessa perspectiva, questiona-se sobre a possibilidade de proposição de uma nova didática, pois, conforme Alves (2006, p. 334), esta “[...] constitui uma proposta de educação para a sociedade; visa atender necessidades sociais pertinentes à sua época e mobiliza, para a sua consecução, os recursos mais avançados produzidos pela humanidade em seu tempo”.

Nota-se, pois, que nessa nova didática “[...] a produção de uma nova forma de organização do trabalho didático [...] exige a incorporação de outros recursos tecnológicos que não o manual didático” (ALVES, 2006, p. 244,). Dessa forma, é importante pensar essa possibilidade como um novo instrumento mediador no processo de ensino, que considere a produção histórica e cultural humana, e conseqüentemente uma nova instituição social que dê conta das exigências do tempo atual.

Tais discussões fortalecem ainda mais a busca por uma renovação dos elementos constitutivos do processo de trabalho docente e, mais especificamente, da forma histórica de organização didática que ainda se encontra cristalizada em nossas escolas brasileiras, sendo que tais mudanças seriam possíveis também com a implementação de novas e diversificadas políticas de formação docente.

A partir dessas reflexões, verifica-se o quanto será relevante a reformulação de políticas públicas para a formação docente, rompendo com os padrões já existentes, uma vez que, além de muitas delas não atenderem as necessidades atuais, há também as que, pela falta de planejamento, acabam se opondo a outras já existentes. Assim, nota-se que existe uma divergência entre os próprios formuladores, fato esse que contribui para o insucesso dessas ações.

[...] Trata-se de um cenário ambíguo, no qual um conjunto de programas parece avançar na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático, enquanto, de outro lado, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista, que vislumbra nos testes estandardizados a naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira (DOURADO, 2007, p. 928).

Essa afirmação colabora para a compreensão do quanto as formulações para a educação pública do nosso país ainda se restringem ao atendimento de um grupo distinto, o

que por vezes se torna evidente dada a contrariedade entre propostas. Nesse sentido, Dourado (2007, p. 928) acrescenta que “[...] os programas federais de educação básica, atravessados por concepções distintas e até antagônicas, realçam o cenário contraditório das ações governamentais. Tal perspectiva enseja a necessidade de maior organicidade entre as políticas, ações e programas”.

Além disso, é pertinente mencionar a descontinuidade das políticas públicas para a educação, fator que compromete o alcance dos objetivos haja vista que há uma infinidade de programas educacionais implantados pelo Ministério da Educação (MEC). Todavia, nem sempre essas ações resultam em melhoria das condições educacionais, pois, como já descrito, poucas expressam os anseios da escola.

Contudo, verifica-se que, mesmo não se efetivando em sua totalidade, os programas educacionais do Ministério da Educação (MEC) são instrumentos necessários para a implantação efetiva de políticas para educação, pois embora ainda não sejam eficazes em sua totalidade são indícios de possíveis políticas públicas para a educação, mas precisam ser reestruturados.

1.2.1 Panorama nacional das políticas de formação

Embora o foco aqui não seja a formação inicial, considera-se importante compreender como esta está organizada para assim direcionar as discussões para o modelo continuado. Sobre o tema, Barreto (2011, p. 41) elucida que:

[...] O lócus de formação de professores no Brasil se deslocou por inteiro para o nível superior nesse intervalo de tempo relativamente curto. Não surpreende, portanto, que tenha havido uma explosão de matrículas, registrada pelos Censos da Educação Superior realizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação - Inep/MEC, e em especial, nos cursos de Pedagogia. Estes se tornaram gradativamente os únicos responsáveis pela formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental (que passaram a incluir as crianças de 6 anos) e dos professores da educação infantil (creches e pré-escolas), assim como pelo preparo concomitante dos especialistas e gestores educacionais.

Complementando essa assertiva, ilustra-se que, de acordo com a legislação vigente (LDB nº 9.394/96), a formação inicial de professores, no Brasil, deve acontecer no curso de Pedagogia, na Escola Normal Superior e na modalidade Normal do Ensino Médio, enquanto a formação continuada pode ocorrer de maneira diversificada contemplando questões históricas, sociais e culturais conforme norteia a Lei n. 9.394/1996 em seu artigo 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência

humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, s/p).

Diante disso, compreende-se há um grande desafio posto para a educação, pois esta precisa incorporar as manifestações culturais da sociedade, assim como muitas outras demandas que surgem diariamente.

No entanto, para que haja essa incorporação com êxito, não é suficiente apenas a formação inicial do professor, mas é necessária também a proposição de formações continuadas realizadas a partir das especificidades de uma comunidade, de uma escola, de um grupo de professores, entre outros. Por conseguinte, ganha espaço o discurso que afirma ser essencial a atualização profissional do docente.

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional (GATTI, 2008, p. 58).

É possível, pois, inferir que há um crescimento considerável e uma grande diversificação quanto à proposta de cursos de formação continuada tendo como objetivo auxiliar o professor frente às dificuldades que se apresentam no decorrer de sua prática considerando-se as especificidades de seu trabalho. Contudo, quase sempre ocorre o inverso: essas ações visam, na maioria das vezes, atender, ao mesmo tempo, um grande número de educadores, permeando questões gerais e distanciando-se de dificuldades que algumas vezes são específicas de uma unidade escolar.

Nesse sentido, torna-se relevante discutir que:

Não há dúvida de que, sem a compreensão de categorias referentes às determinações mais amplas da vida em sociedade, não é possível entender o que se passa em qualquer recorte específico da realidade humano-social. Porém, quando se trata de oferecer suporte teórico para a compreensão de uma realidade específica, no caso da educação escolar, o que não se pode é permitir que a legítima preocupação com elementos e generalizações de ordem sociológica, econômica, política e cultural mais abrangentes, leve a uma negligência precisamente da realidade concreta que se quer elucidar (PARO, 2001, p. 31).

Essa afirmação esta argumentação desvelando a importância de que se conheçam o espaço e a realidade local, bem como as questões históricas que influenciaram sua atual organização antes de planejar e propor ações focadas em problemas sociais. Isso requer um tempo maior para planejamento, bem como um estudo aprofundado das motivações da proposta de formação com a clareza de seus objetivos.

Nessa perspectiva, Bakhtin (1981) reforça essa compreensão afirmando que uma das contribuições de Marx para a educação está a compreender a sociedade, como ela se organiza e a necessidade de transformá-la. Desse modo, nenhuma das ações educacionais deve ser planejada e proposta de forma generalizada, é imprescindível que antes se investiguem e se mensurem as problemáticas que comprometem o desenvolvimento do trabalho docente, uma vez que somente a partir desse mapeamento será possível propor cursos de formação significativos para os docentes, ou seja, que vão ao encontro de suas reais necessidades.

Diante do exposto, é possível reconhecer como salutares as ações propostas e implementadas pelo MEC em relação à formação continuada de professores alfabetizadores. Entretanto, verifica-se que a melhoria da qualidade da alfabetização no Brasil, por ser este um processo complexo e contextualizado, implica formações continuadas que considerem as peculiaridades da vida de cada docente, o que significa planejá-las e sistematizá-las como políticas públicas e não como um programa de governo. Isso significa descentralizar sua responsabilidade do MEC para grupos sociais organizados específicos, considerando o contexto no qual estão inseridos. Com essa aproximação ao cotidiano escolar, espera-se conseguir superar o modelo de descontinuidade e de recomeço constante que caracteriza os programas atuais.

Contudo, é legítimo ressaltar que os programas de formação instituídos pelo MEC e por suas secretarias apresentam contribuições relevantes para a melhoria da alfabetização ao promoverem a reflexão docente quanto a sua prática e possibilitarem o (re)planejamento de novas possibilidades para que os alunos aprendam. Entretanto, ações mais pontuais com vistas à realidade de um grupo menor tornam-se mais expressivas.

Nesse sentido, a formação precisa levar o professor a pensar sobre sua prática pedagógica, conduzindo-o a uma reflexão.

Fundamentalmente, é importante perceber que a efetiva formação do professor em serviço se dá por meio do confronto entre a reflexão sobre os conhecimentos advindos da sua prática e as teorias que explicam, questionam, polemizam, indagam e permitem melhor compreender essa prática. A síntese vivida estudada substitui, assim, os grandiosos, porém inócuos, eventos, treinamentos, capacitações, reciclagens e estratégias afins,

por um processo aparentemente lento e silencioso, porém mais mobilizador, crítico e ativo (KRAMER, 2006, p. 90).

Assim, a formação dos professores precisa acontecer numa perspectiva de integração entre conhecimentos teóricos e práticos, por meio de uma metodologia articulada que valorize os saberes e os insiram num conjunto articulado. Portanto, verifica-se que a ação deve ultrapassar as ofertas pontuais, as exigências imediatas da sociedade e mesmo a finalidade de atingir determinados índices em avaliações institucionais. Em outras palavras:

É importante buscar a superação da formação continuada com base em cursos rápidos e sem conexão com o projeto político-pedagógico da escola para promover a reflexão permanente do professor. Nesse sentido, a escola e seu cotidiano constituem-se, ao lado das instituições formadoras de professores, em ambiente formativo que necessita de ações e programas sistematizados em períodos específicos e com clara articulação à carreira docente (SCHEIBE, 2010, p. 991).

Em relação à teoria e à prática no trabalho do professor, é inquestionável sua importância, pois uma prática eficaz fundamenta-se em uma teoria sólida. Porém, não é suficiente e eficaz apenas o docente se utilizar de um aporte teórico que justifique sua prática pedagógica. Para que o referencial seja relevante, é fundamental que o docente o conheça profundamente e estabeleça sua relação com o agir, de modo que seja possível sair da superficialidade e repensar continuamente as metodologias utilizadas nas aulas. Saviani (2011, p. 107) corrobora com essa reflexão ao afirmar 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 [...] uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática.

Essa discussão confirma o quanto é imprescindível a formação continuada para os professores alfabetizadores e como ela precisa permear a prática docente e possibilitar caminhos que direcionem a novas possibilidades, ou seja, que contemplem as dificuldades advindas das especificidades que caracterizam a educação.

De igual modo, a elaboração de políticas públicas vai ao encontro dessa demanda, visto que é essencial que os educadores sejam conduzidos a refletirem sobre suas práticas, bem como a conhecerem e a entenderem como as transformações sociais e culturais estão ocorrendo.

Atualmente, a formação continuada de professores tem sido compreendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizada após a formação inicial com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos estudantes. Contudo, é importante que elas estejam em conformidade com as necessidades específicas de um determinado grupo docente e de uma determinada escola, pois caso contrário corre-se o risco de promover ações que não alterem em nada a prática docente em sala de aula.

Para Nascimento (2000), as referidas propostas têm apresentado baixa eficácia e algumas razões para isso podem ser: a desvinculação entre teoria e prática; a ênfase excessiva em aspectos normativos; a falta de projetos coletivos e/ou institucionais; entre outros. Desse modo, muitas ações que envolvem recursos públicos acabam por não promoverem o resultado esperado. Diante disso, torna-se indispensável que as formações sejam significativas aos docentes, ou seja, que propiciem o diálogo entre teoria e prática e a reflexão quanto à segunda.

Com base nisso, entende-se que há uma necessidade de que as políticas públicas estejam articuladas às proposições de programas, projetos, pactos, dentre outros, já que quando se configuram apenas como propostas de governo são implantadas sem um compromisso de continuidade, resultando altos investimentos e poucos resultados. Dessa maneira, deve-se considerar a implantação e a implementação de políticas públicas consistentes, que excedam as barreiras de serem apenas plano ou projetos de um governo e tornem-se políticas de Estado. Precisam, pois, ser construídas com bases sólidas, objetivando atender as demandas da sociedade, independentemente de quem esteja no comando.

Desse modo, a formação continuada para professores não se exclui, pois precisa estar inserida nesse contexto de ações governamentais. Sobre a necessidade de reconfiguração dessas propostas, Dourado (2007, p. 924) disserta que:

Rever a formação pedagógica requer, portanto, a articulação entre as políticas educacionais e as concepções de formação enquanto processos de construção coletiva. Implica, também, resgatar as experiências implementadas por estados e municípios como passos importantes no fortalecimento das ações do MEC, em apoio às políticas de formação de professores e aos processos de organização, gestão educacional e escolar.

Isso posto, nota-se que não basta promover formação para os professores, é necessário desmistificar alguns conceitos e conseqüentemente realizar o estudo de ações que contemplem as especificidades de um grupo. Ademais, é urgente a necessidade de considerar as contribuições de propostas outrora implantadas visto que, para o alcance de melhor qualidade

da educação pública, é imperioso o rompimento com a cultura de que a cada troca de governo se recomeça tudo novamente. O que demonstra a ausência de Políticas de Estado.

1.3 A formação continuada no Plano Nacional de Educação (PNE/2014) e no Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/2014)

Ao se propor esta discussão sobre a formação continuada de professores, não há como não fazer referência a alguns dos documentos atuais que referendam e norteiam as ações, dentre eles o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Estadual de Educação (PEE), pois neles há metas específicas, elaboradas com a participação da sociedade mediante a realização de conferências. Assim sendo, em se tratando do PNE, é importante realizar uma breve análise de duas metas por ele propostas, que vão ao encontro das análises e das discussões ora empreendidas. Porém, para uma reflexão sobre essas metas, considera-se relevante fazer uma rápida digressão na história para conhecer e compreender um pouco da motivação dos referidos planos.

Em 1932, com o manifesto do movimento dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia a criação e a adoção um plano geral de educação com o objetivo de tornar a escola acessível, nasceu o que se pode considerar o precursor das discussões em relação à construção do primeiro plano nacional de educação. Mas é preciso considerar que o início desse manifesto foi a partir do diagnóstico de uma realidade educacional sem plano, ou seja, tudo fragmentado e desarticulado (BRASIL, 2014, p. 11).

Com a publicação desse documento e por toda a repercussão por ele causada, designou-se a “Comissão dos 10”, presidida por Anísio Teixeira para elaborar um anteprojeto de capítulo referente à educação nacional para a Constituição de 1934. Nesse estudo, estava proposto que a União estabelecesse um PNE com o intuito de oferecer oportunidades iguais segundo as capacidades de cada um, o que de fato foi expresso na Constituição de 1934 (BRASIL, 2014, p. 11).

De acordo com o texto histórico presente no documento do PNE (BRASIL, 2014, p. 12-13):

As duas constituições posteriores à de 1934 (1937 e 1946) não previram o Plano Nacional de Educação, mas a Lei nº 4.024/1961, antiga Lei de Diretrizes e Bases, incumbiu o então Conselho Federal de Educação de elaborá-lo. Assim, em 1962, surgiu o primeiro PNE, não sob a forma de lei, mas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovada pelo Conselho Federal de Educação.

Somente na Constituição de 1967 é retomada a obrigatoriedade do Plano Nacional de Educação, mas em âmbito global. Além disso, a Constituição de 1988 previa o estabelecimento legal de um PNE. Posteriormente, em 1996, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, ficou estabelecido que é incumbência da União a elaboração do Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados federados, com o Distrito Federal e com os municípios, com diretrizes e metas para dez anos, a contar do ano de 1997, ou seja, um ano após o início de sua vigência (BRASIL, 2014, p. 12).

Diante dessa prerrogativa, teve início a elaboração do primeiro PNE no ano de 1998, com a participação efetiva de entidades organizadas, particularmente as pertencentes ao campo educacional, as quais encaminharam ao poder legislativo essa proposta, constituída a partir de largos debates e que, segundo Azevedo (2010), ficou conhecida como *a Proposta da Sociedade Civil*⁶.

Em suma, Azevedo (2010) ratifica que esse plano significava o fruto de toda uma luta política em busca da democratização da educação brasileira, uma vez que objetivava direcionar as ações dos poderes públicos (representados pela União, estados e municípios) à política educacional do país.

Após desconsiderar algumas das demandas da referida proposta, o que lhe atribuiu um caráter conservador, e passados aproximadamente três anos de tramitação, o primeiro Plano Nacional de Educação foi sancionado em janeiro de 2001.

Outro aspecto importante destacado por Azevedo (2010) é o fato de que o documento versava sobre a busca pela diminuição das desigualdades sociais, mas, em contrapartida, gerava o agravamento delas e a satisfação dos interesses econômicos predominantes no espaço internacional, não só em sintonia com a reorganização mundial do capitalismo, como também a partir de uma postura subordinada aos ditames advindos dessa reorganização.

Com o passar dos anos esse plano conquistou lugar de destaque, por isso atualmente é considerado um instrumento de suma importância para o desenvolvimento de ações relacionadas à educação.

⁶ “O primeiro Plano Nacional de Educação foi elaborado em 1962 pelo Conselho Federal de Educação atendendo às disposições da Constituição Federal de 1946 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, fruto do Manifesto dos Pioneiros, que se trata de um documento redigido por um grupo de educadores tendo à frente Anísio Teixeira. O PNE foi observado apenas nos anos de 1962 e 1963 tendo em vista a Revolução de 1964, que estabeleceu novas metas para a educação brasileira. No entanto, é um documento histórico: eis que muitos dos seus ideais ficaram perpetuados na memória dos que lutam por um desenvolvimento da sociedade e do país” (ALVES, 2016, p. 06).

O reconhecimento social e político de sua importância na atual conjuntura ficou evidente nas negociações que conduziram a alterações no artigo 214 da Constituição, para avançar em pontos cruciais do desenho da política educacional, de maneira que venham a se consolidar como marcos de uma política de Estado (AZEVEDO, 2010, p. 29).

Pode-se então compreender que o PNE se tornou um instrumento que estabelece as prioridades para a educação e, por meio de suas metas, rege-se a criação de políticas públicas específicas para a educação.

Assim, é muito importante para esta pesquisa discutir algumas das metas previstas no atual PNE, que no ano de 2014 foi aprovado conforme a Lei n. 13.005, de 25 de junho 2014, e tem vigência de dez anos, ou seja, até 2024.

Considerando-se que as políticas para a formação continuada de professores é a temática central desta discussão, destaca-se a meta de número 16:

Meta 16: 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 (BRASIL, 2014, p. 51).

Essa meta deixa nítido que há uma preocupação em relação à formação continuada de professores e, por isso, exige que o Estado empreenda ações específicas para seu cumprimento da mesma, uma vez que tal ação combate o insucesso nos resultados da Educação Básica. Nessa perspectiva, pode-se entender o surgimento, nos últimos anos, de diversos programas instituídos pelo governo federal com foco na formação, dentre eles o mais recente: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores e por mote alfabetizar todas as crianças ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, aos oito anos de idade, este que se refere à meta 5 do PNE (BRASIL, 2014, p. 10) e que se relaciona diretamente com a formação continuada dos professores alfabetizadores. Para tanto, a partir da aprovação do plano, exige-se que todos os esforços públicos sejam direcionados a ações que objetivem o cumprimento das metas previstas.

Ao discorrer sobre o PNE, naturalmente, acontece sua relação com o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS), que nasce a partir da aprovação do nacional, mas de âmbito estadual, em consonância com as metas já prescritas no PNE e conseqüentemente servindo de parâmetro para a elaboração dos planos municipais de educação do estado.

Aprovado pela Lei nº 4.621 de 22 de dezembro de 2014, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, com vigência de dez anos, prevê diretrizes que orientam metas e estratégias como a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, dentre outras.

Assemelha-se ao PNE, porém, traz algumas especificidades. Sua meta 16, por exemplo, rege:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 60% dos(as) professores(as) da educação básica, até o último ano de vigência deste PEE, 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 (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 91).

Profundamente semelhante ao texto do PNE, essa meta se difere do Plano Nacional apenas em relação à porcentagem prevista para a realização da formação em nível de pós-graduação (no PNE prevê-se 50% dos professores e o PEE prevê 60%). De igual modo, a meta 5: “alfabetizar, com aprendizagem adequada, todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (MATO GROSSO DO SUL, 2014 p. 40) difere-se da nacional somente por conter em sua redação o aposto “com aprendizagem adequada”, ou seja, especificando como deve ocorrer essa alfabetização. Portanto, constata-se que ambos os planos estabelecem metas que visam à promoção de ações governamentais balizadas por uma gestão democrática e que atendam as necessidades da sociedade.

Diante dessa apresentação e da breve análise dos planos de educação, percebe-se o quanto a formação continuada dos docentes vem se tornando indispensável no decorrer da história da educação. Apesar de os planos de educação se caracterizarem como ações contemporâneas, a formação docente é uma necessidade de séculos, preconizada ainda por Comenius, no século XVII, e no Brasil, de acordo com Saviani (2009, p. 143), surgindo a partir da Independência, quando se cogitava a organização da instrução popular.

Isso demonstra que são recorrentes as iniciativas do estado, ao longo da história, na tentativa de contemplar as necessidades sociais em relação à educação, sendo uma delas a proposição de formação docente.

1.4 Programas de formação continuada de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil

Com já mencionado, em virtude da grande e urgente necessidade existente de oferecer formação continuada ao professor, houve um aumento considerável no número de ações propostas pelo Estado, principalmente nos primeiros anos do século XXI, com o intuito de

equacionar a situação: nas últimas décadas, o Ministério da Educação – MEC – vem implantando, por meio de políticas públicas, programas que visam à formação continuada para o professor alfabetizador de modo prioritário. Entretanto, esses programas quase sempre são planejados e estruturados de forma generalizada, o que faz com que, embora alcancem melhorias no trabalho pedagógico, por meio de suas ações propostas, ainda oferecem resultados muito tímidos frente ao alto investimento requerido.

E, mesmo que nosso objeto de estudo seja o PNAIC, consideramos relevante essa apresentação e a análise de outros programas implantados pelo governo federal com enfoque na formação do professor alfabetizador com vistas a melhorar os índices de alfabetização no Brasil.

Nesse sentido, percebe-se que a preocupação com a formação docente é algo presente nas esferas governamentais há alguns anos, mas se intensificou a partir de 1990 com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica (LDB). Junto a isso, iniciou-se, também, um movimento nacional pelo fim do analfabetismo, tanto de adultos como de crianças. Em virtude disso, surgiram várias ações governamentais, algumas em parceria com instituições educacionais de ensino superior, cujo objetivo era promover cursos de formação para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesta seção, dividida em subtópicos, serão apresentados alguns dos últimos programas implantados pelo MEC e pelas Secretarias de Educação destinados a melhorar o processo de alfabetização e que trazem como vertente a formação continuada. São eles: Gestar I, Programa de Formação de Professores (PROFA), Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação, Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que é o objeto desta pesquisa.

1.4.1 Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR I)

O Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR I) foi implantado no ano de 2000, convergindo com o estabelecido pela LDB em relação aos fins da educação, conforme se verifica: “O Programa GESTAR I orienta-se pelo que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases (Lei Federal nº. 9.394), inspirada na Constituição de 1988, sobre os fins da educação: o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho” (BRASIL, 2007a, p. 11).

Assim como tantos outros programas, o Gestar I busca sanar ou ao menos minimizar algumas das dificuldades encontradas no âmbito da educação pública, ou seja, provocar

mudanças no processo de ensino com vistas a propiciar às crianças a apropriação qualitativa de habilidades e competências previstas e necessárias para cada etapa de ensino.

O guia geral do programa explicita também sua proposta pedagógica:

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR I apresenta-se como um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas junto a professores habilitados para atuar da 1ª à 4ª série ou do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que estejam em exercício nas escolas públicas do Brasil. Nesse contexto, o GESTAR I tem a finalidade de contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica (BRASIL, 2007a, p. 09).

Constata-se que esse programa visava contribuir para a melhoria da prática docente por meio da formação continuada e conseqüentemente refletir no rendimento dos estudantes, pois, como exposto, sua proposta consistia em atender os professores do 2º ao 5º anos. É relevante informar também que o Gestar I, após algum tempo, foi reformulado para Gestar II para atender também aos professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental.

Seu objetivo é ainda oferecer um aprofundamento teórico vinculado a uma concepção de formação continuada em serviço, como se observa no trecho a seguir:

A intenção é qualificar o professor nas duas áreas para, no processo de ensino e aprendizagem, dar condições às crianças para a aquisição, desenvolvimento e domínio de sistemas de representação da linguagem escrita e da matemática, e dos conteúdos que as duas linguagens veiculam (BRASIL, 2007a, p. 10).

Destaca-se que para, cada unidade escolar, eram previstos pelo programa dois formadores de professores para auxiliá-los e para provocar a reflexão em relação a sua prática docente, assim como estimular e organizar os estudos. A estrutura da formação continuada prevista no GESTAR I consistia em:

[...] Procura[r] garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem por meio de atividades de estudo individual a distância e de atividades presenciais: sessões de introdução dos cadernos de teoria e prática (TP), reuniões e oficinas de trabalho para estudos das TPs, planejamento do ensino (BRASIL, 2007a, p. 20).

O Programa organizava-se de maneira a permitir que fossem desenvolvidos 4 TP de Língua Portuguesa ou 4 TP de Matemática por semestre. Assim, propunha, de forma dialógica, o estudo dos fundamentos teóricos e das condições didáticas para o desenvolvimento dos conteúdos, considerando a perspectiva construtivista no processo de aprendizagem. Conforme consta no Guia, eram fornecidos elementos para que o professor

desenvolvesse estratégias de apropriação do conhecimento e de sua aplicação em sala de aula (BRASIL, 2007a, p. 24).

Em suma, verifica-se que, assim como tantos outros programas, o GESTAR I apresenta uma proposta de formação continuada para professores de maneira bem estruturada, com temáticas pertinentes ao trabalho docente. Entretanto, assim como os demais, não teve continuidade, sendo avaliado sistematicamente e reestruturado de acordo com as necessidades que foram sendo evidenciadas nas avaliações referentes às suas ações.

1.4.2 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), formulado pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC), foi implantado em 2001 de modo a solucionar alguns problemas da educação apontados em dados de pesquisas. Diante dessa realidade, surgiu como uma possibilidade de oposição a práticas existentes em muitas escolas, consideradas como “conteudistas”.

Implantado por meio de um Termo de Cooperação Técnica em parceria entre o MEC e as Secretarias de Educação, Universidades, escolas de magistério ou organizações não governamentais, caracterizava-se como curso anual de educação continuada destinado a professores que alfabetizam tanto crianças como também jovens e adultos.

Seu objetivo é:

Desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Por intermédio deste projeto serão oferecidos meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza (BRASIL, 2001b, p. 05).

Promovendo a formação do professor que alfabetiza, a ação também possibilita a reflexão sobre a melhoria da alfabetização em sala de aula, propondo a criação de condições favoráveis a esse processo de alfabetização, tais como:

Um grupo de formação permanente, um modelo de trabalho pautado no respeito aos saberes do grupo e em metodologias de resolução de problemas, materiais escritos e videográficos especialmente preparados para o curso e uma programação de conteúdos que privilegia aqueles que são nucleares na formação dos alfabetizadores (BRASIL, 2001b, p. 05).

Além disso, o Programa tem como objetivo a “[...] formação inicial do aluno, a sua alfabetização ampla, bem como a formação da competência leitora e escritora do mesmo através da formação do seu professor” (BRASIL, 2001b, p. 29). Seu enfoque programasse

concentra na formação do professor uma vez que por ela é que se torna possível ampliar a visão dos educadores no que tange à proposição de um ensino significativo:

Para que se possa atender às necessidades de aprendizagem dos professores e planejar situações formativas desafiadoras, é preciso saber quais são seus conhecimentos prévios sobre os principais conteúdos a abordar, o que pressupõe identificar o que sabem ou não a respeito. Não há como responder a necessidades de aprendizagem e propor desafios quando se desconhece os saberes reais de quem aprende. Para aferir a qualidade das aprendizagens dos professores e das situações de formação propostas – ou seja, do processo de ensino e aprendizagem que tem lugar no contexto de formação – é preciso avaliar a eficácia das ações desenvolvidas, diante dos objetivos dos quais decorrem (BRASIL, 2001b, p. 31).

Assim, intenta especialmente assegurar o direito de aprender de toda e qualquer pessoa, principalmente dos professores. Para tanto, compromete-se com a ação e com o direito do educador de aprender a ensinar seus alunos com eficiência, o que significa que, para ensinar, primeiramente o professor precisa aprender, estando então inserido em cursos de formação que ofereçam subsídios para um repensar de suas práticas pedagógicas.

As atividades de formação do PROFA estão organizadas em unidades que buscam a ampliação do universo de conhecimento dos docentes sobre teorias de alfabetização e propiciam situações de reflexão sobre sua prática profissional. O Programa visa nortear o trabalho do educador, oferecendo-lhe fundamentos que vão da identificação de sua concepção teórica até a sugestão de mudanças em sua ação alfabetizadora.

Dentre os materiais do PROFA, a pasta do formador contém instrumentos de formação didático-metodológica, quais sejam: 30 gravações em fitas VHS, que oferecem desde situações reais de sala de aula até construções que visam nortear a formação de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais do professor; uma pasta com textos de diversos gêneros, inclusive teóricos, posicionados de maneira que colaborem para a organização didática do programa; guias de orientação para o formador, com sugestão de uma sequência didática para lhe possibilitar introduzir discussões voltadas ao levantamento de conhecimentos prévios; estudo de texto teórico; análise de vídeos e construção coletiva de conceitos acompanhada de registro reflexivo.

Essas atividades eram divididas em momentos de estudo individuais destinados à leitura de textos ou a trabalhos pessoais e outros de com um professor-formador especializado, com formação específica oferecida pelo MEC em parceria com as Secretarias de Educação. A partir das segundas turmas, a ação era realizada por multiplicadores da própria Secretaria de Educação ou da rede de ensino.

Em síntese, podemos compreender que o PROFA consistia em um curso anual voltado para a formação de professores alfabetizadores dos anos iniciais, mas também de jovens e adultos. Pode-se considerá-lo como mais uma tentativa do governo de melhorar os índices referentes à alfabetização.

1.4.3 Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação

A Rede Nacional de Formação foi implantada no ano de 2003 e tem como finalidade “[...] contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias” (BRASIL, 2005, p. 06).

Nesse sentido, observamos que essa rede foi criada para promover a formação continuada aos professores e, aliada a ela, nasce o Pró-Letramento, um programa de formação continuada de professores que foi implantado em 2005 pelo governo federal para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi proposto pelo MEC em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios, do qual puderam participar todos os professores que estavam em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas.

Assim como PROFA, o Pró-Letramento origina-se de discussões sobre as dificuldades de aprendizagem apresentadas ao longo dos últimos anos, reveladas por meio dos resultados das avaliações externas, dentre elas o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, consequências da maneira como a educação está organizada, o que assusta profundamente os responsáveis pela gestão da educação em nosso país e resulta no manancial de políticas públicas voltadas para a formação do professor alfabetizador.

De acordo com o caderno de apresentação, o Pró-Letramento foi operacionalizado na modalidade semipresencial, utilizando materiais impressos e vídeos, além de contar com atividades presenciais e a distância acompanhadas por professores orientadores, também chamados de tutores. Outro aspecto importante desse programa foi o fato de buscar promover o fortalecimento de grupos de estudos por meio do envolvimento de docentes, valorizando as experiências desses profissionais, bem como a interação entre eles.

Essa ação oferecia a oportunidade de participação em formações continuadas de modo a promover uma reflexão sobre a prática docente, partindo das atuais abordagens teóricas e didáticas sobre o ensino da língua. Ela foi financiada e estruturada pelo MEC tendo como

colaboradores os profissionais vinculados às universidades que faziam parte da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores com o intuito de implementar e embasar teoricamente a proposta pedagógica do curso.

Desse modo, foram elaborados sete cadernos intitulados de fascículos e quatro vídeos que compõem o acervo didático pedagógico do programa de formação. Os fascículos se caracterizaram como material de estudo e para discussões para os professores durante o processo de formação continuada, discorrendo sobre temáticas essenciais ao processo de alfabetização e letramento. Trazem também a fundamentação teórica para referendar e balizar a prática do professor alfabetizador, possibilitando a reflexão de sua prática e conduzindo-o à perspectiva da formação que é a de alfabetizar letrando.

1.4.4 Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)

Dentro dessa perspectiva de fazer uma breve retomada dos programas implantados nas últimas duas décadas que visam à melhoria da alfabetização e que têm como uma de suas estratégias a formação continuada, é importante discorrer também sobre o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Trata-se de uma cooperação entre o Governo do Estado do Ceará e municípios cearenses com a finalidade de apoiá-los para alfabetizarem os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano da etapa fundamental. Foi instituído pela Lei nº. 14.026, de 17 de dezembro de 2007, conforme publicado no Diário Oficial:

Art.1º Fica instituído o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, por meio do qual o Estado, em cumprimento ao regime de colaboração, poderá prestar cooperação técnica e financeira aos municípios cearenses, com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem (CEARÁ, 2007, p. 01-02).

Esse programa teve origem a partir da criação do Comitê Cearense pela Assembleia Legislativa em 2004, com vistas a diminuir o analfabetismo escolar. De acordo com o site oficial⁷ do programa, o objetivo era explicitar a problemática do analfabetismo escolar desenvolvendo pesquisas e divulgando relatórios de resultados. O Comitê realizou ainda sete audiências públicas e dois seminários internacionais sobre alfabetização.

E com o objetivo de apoiar os municípios cearenses na melhoria da qualidade do ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental, essa ação teve a adesão, a princípio, de sessenta municípios do estado do Ceará. Todavia, após um determinado período de avaliação dos resultados e com a constatação de que haviam

⁷ Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 28 jul 2016.

melhorado consideravelmente os índices referentes à alfabetização, houve uma expansão dela para todas as localidades daquela unidade federativa.

A proposta de atuação do PAIC contempla os seguintes eixos: a) Gestão Municipal; b) Ensino Fundamental I; c) Ensino Fundamental II e Educação Integral; d) Educação Infantil; e) Literatura e Formação do Leitor e f) Avaliação Externa, revelando que se trata de uma ação, que embora tenha nascido da necessidade de melhorar a alfabetização, abarca outras etapas da educação.

De acordo com o texto que consta na seção intitulada história do site oficial do PAIC:

O pacto de cooperação tem a finalidade de comprometer os municípios com as seguintes metas: i) priorizar a alfabetização de crianças, redimensionando recursos financeiros para os programas da área; ii) estimular o compromisso dos professores alfabetizadores com a aprendizagem da criança, por meio da valorização e profissionalização docente; iii) rever os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, priorizando incentivos para a função de professor alfabetizador de crianças a partir de critérios de desempenho; iv) definir critérios técnicos para a seleção de núcleos gestores escolares, priorizando o mérito; v) implantar sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças e desempenho docente; vi) ampliar o acesso à educação infantil, universalizando progressivamente o atendimento de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola; vii) adotar políticas locais para incentivar a leitura e a escrita (CEARÁ, 2012, s/p).

Diante do exposto, é possível perceber que o PAIC consiste em uma ação bem planejada e que foca as dificuldades educacionais diagnosticadas no Estado, abrangendo diversas áreas que se refletem diretamente na melhoria da qualidade da alfabetização, tanto que em 2007 o Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria de Educação e em parceria com a UNDIME/CE, a UFC e a UNICEF, assumiu a execução do PAIC tornando o programa uma política pública.

Assim como os programas de âmbito federal, o PAIC visa sanar dificuldades na educação pública. Todavia, assume o caráter de política pública e não somente de programa de governo, como se observa na maioria das vezes. E, ainda que o objetivo deste estudo não seja avaliá-lo, mas apresentá-lo, cabe informar que em 2012 o governo federal inspirou-se nele para a criação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o que permite inferir que se trata de uma ação que se refletiu de forma positiva na melhoria dos resultados da alfabetização no estado do Ceará.

1.4.5 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

Apesar das inúmeras propostas implantadas com objetivo de por fim às problemáticas relacionadas à alfabetização, verifica-se que ainda prevalece e causa incômodo ao governo e

prejuízo à população o fato de que existem muitas crianças não alfabetizadas e muitas delas alunos frequentes de escolas públicas. Por isso, em 2012, o governo federal implantou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) visando atender essa demanda social.

O PNAIC é, pois, um programa federal instituído pela Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, um compromisso formal assumido entre os governos federal, estadual e municipal com vistas a alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Surge como tentativa de resolver a situação em que se encontra a alfabetização nas escolas públicas na atualidade, pois, apesar dos inúmeros esforços e ações que visavam resolver esse problema, o que se tem ainda hoje são alunos que frequentam regularmente a escola, porém ficam retidos vários anos na mesma série ou, quando avançam, fazem-no sem estarem efetivamente alfabetizados.

O PNAIC pretende mudar essa realidade, conforme consta em seu caderno de apresentação:

Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas. Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012, p. 05).

Assim, é possível compreendermos que o pacto se caracteriza como uma ação articulada do governo federal e dos governos estaduais e municipais que visa à mobilização de recursos materiais e humanos no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade da alfabetização das crianças.

Ele começou a ser implantado a partir do segundo semestre do ano de 2012, contudo, as ações efetivas de formação para professores alfabetizadores, bem como a distribuição de materiais, ocorreram no início do ano de 2013. A princípio, estava prevista a duração de dois anos, sendo que em 2013 os estudos foram referentes à área de linguagem e em 2014 versavam sobre Matemática. Contudo, houve uma prorrogação dessa vigência e em 2015 ocorreram formações a partir do 2º semestre, com temáticas diversas do campo da prática docente.

Destaca-se que as ações previstas para o Pacto se orientam pelos seguintes eixos apresentados no artigo 6º da portaria nº 867/2012: “I- formação continuada de professores alfabetizadores; II- materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; III- avaliação e; IV- gestão, controle e mobilização social” (BRASIL, 2012, s/p).

Observa-se, por meio desse dispositivo legal, que a questão da formação continuada de professores aparece como ponto estratégico do referido programa e está organizada da seguinte forma: os professores formadores das Instituições de Ensino Superior (IES) preparam os orientadores de estudos e estes realizam a formação com os professores alfabetizadores nos seus respectivos municípios.

Verifica-se assim que, nos últimos anos, muitas são as propostas do governo para melhorar a qualidade da alfabetização no Brasil. Entretanto, observa-se que é necessário repensar uma sistematização dessas ações, haja vista que a escrita e a leitura configuram o retrato das vivências sociais do cotidiano. Por isso, o grande desafio do tempo atual é conhecer os usos da leitura e da escrita para além dos muros da escola e das avaliações, efetivando o ensino dessas técnicas. Desse modo, percebe-se que alfabetizar não se restringe apenas a situações que propiciem às crianças aprenderem a ler e a escrever, mas a serem inseridas em um mundo repleto de produções orais e escritas.

No que se refere aos programas de formação para docentes, um aspecto que não se pode deixar de mencionar porque muito colabora para o comprometimento com os objetivos esperados são as constantes rupturas que sofrem essas ações, ou seja, sua substituição a cada troca de gestor no país. Essa descontinuidade interfere na qualidade do processo, pois a cada implantação de um determinado programa, projeto ou pacto, há todo um trabalho sistemático, com ações previstas e balizadas por um referencial teórico. Mas antes que haja uma apropriação dessa proposta e que se possam avaliar seus resultados, acontece seu rompimento para dar lugar a outra totalmente diferente, o que dificulta ao docente seguir uma linha sistemática de trabalho e inibe a produção de resultados satisfatórios na alfabetização das crianças.

Frente ao exposto, após essa apresentação de alguns programas que visam ao fortalecimento da alfabetização, torna-se necessário compreender o PNAIC. Assim, o próximo capítulo dedica-se a apresentar sua configuração, evidenciando as temáticas de seus cadernos de estudos e também uma pequena apresentação de indicadores educacionais, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Provinha Brasil, visto que, embora o foco da pesquisa não seja a avaliação, entende-se que esses instrumentos, mesmo que limitados, podem mensurar os resultados da alfabetização posterior à implantação do PNAIC.

CAPÍTULO II

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MATO GROSSO DO SUL: O LUGAR DO PNAIC

Este capítulo dedica-se a descrever o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no período de 2013 a 2015 com o intuito de explicitar como ocorreu sua implantação e organização, bem como discutir os principais desafios enfrentados para sua vigência na Rede Estadual de Ensino, particularmente no município de Campo Grande/MS. Considera-se relevante explicar também qual era e como se caracterizava a proposta de formação continuada para professores alfabetizadores em curso na Rede Estadual de ensino antes de sua implementação, assim como apresentar alguns índices/dados estatísticos concernentes à alfabetização a fim de demonstrar os resultados antes e depois do PNAIC.

Dessa forma, a primeira seção apresenta de maneira sucinta o Programa Além das Palavras, em desenvolvimento na Rede antes do PNAIC. Ele tinha como objetivo fortalecer a alfabetização com foco na formação para professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, compreendendo como ocorria seu desenvolvimento, quais as principais ações e também quais as implicações que surgiram a partir da implantação das ações propostas pelo PNAIC.

Na segunda seção, apresenta-se detalhadamente o Pacto por meio dos documentos que o regulamentam e de seus cadernos de estudos, evidenciando-se suas principais ações, características e critérios para implantação, assim como os quatro eixos que o norteiam, sendo o principal deles a formação continuada. Propõe-se, ainda, nesta seção, a análise dos temas propostos nos cadernos de formação buscando-se analisar quais as temáticas propostas para a formação dos alfabetizadores.

Posteriormente, a terceira seção traz uma apresentação e uma rápida análise dos resultados da Rede Estadual de Ensino nas avaliações externas para os anos iniciais do Ensino Fundamental promovidas pelo MEC, destacando-se a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que objetiva estabelecer um comparativo entre os índices da rede antes e depois da implantação e da implementação do PNAIC. Desse modo, torna-se possível compreender como se encontra o cenário da alfabetização na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e verificar se houve melhoria dos índices da alfabetização após as formações realizadas com os professores alfabetizadores, conforme previstas no Pacto.

2.1 A proposta de formação na Secretaria Estadual de Educação (SED)

O PNAIC teve início na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul no ano de 2013, embora as articulações e planejamentos para sua execução tenham se iniciado em 2012. Isso porque naquele momento estava em vigência nas escolas da Rede o Programa Além das palavras, implantado desde o ano de 2008 com o intuito de fortalecer a qualidade de ensino e assim melhorar o rendimento dos estudantes de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

O Além das palavras foi implantado inicialmente em algumas escolas como projeto piloto, conforme estabelecido na Resolução/SED n. 2.147, de 15 de janeiro de 2008. A partir da análise dos resultados da Prova Brasil das escolas da rede, isto é, no primeiro ano de sua vigência, o critério para adesão das escolas ao programa foi a constatação do baixo rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ele propõe várias ações para fortalecer as práticas pedagógicas:

O Programa Além das Palavras apresenta-se como um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas junto a professores licenciados em Língua Portuguesa e Matemática para atuarem como coordenadores de área nas escolas da Rede Estadual de Ensino, a fim de promover suporte técnico pedagógico aos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental com vistas ao bom atendimento ao estudante, tomando esse como foco das ações da escola. Nesse sentido, o Programa Além das Palavras tem a finalidade de contribuir para a qualidade da formação do estudante, ampliando a competência dos professores na sua prática pedagógica. Conforme a finalidade a que se propõe, a qualidade do atendimento ao estudante, o Programa Além das Palavras orienta a formação dos professores e estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, todos os esforços confluem para um importante objetivo – a aprendizagem – quando os estudantes adquirem importantes ferramentas para a elaboração das formas do pensamento (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 15).

Desse modo, verifica-se que, dentre as várias ações propostas pelo programa, destaca-se a formação continuada a partir dos coordenadores de área, dois profissionais, sendo um graduado em Letras e outro em Matemática. Assim, cada um deles que recebia formação e posteriormente formava os professores por meio de oficinas no horário de planejamento de aula, abordando temas diversificados de acordo com as dificuldades apresentadas.

No entanto, é relevante destacar que, ainda que houvesse a distribuição dos livros didáticos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a ação Além das Palavras fundamentava o componente curricular de Língua Portuguesa para a alfabetização, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental a partir do material didático da Alfa Educativa: “ALFA e BETO” e Alfabetização pelo Método Metafônico; e do 3º ao 5º ano na Coleção ABCD da

mesma editora. No componente curricular de Matemática, utilizou-se a coleção “Matemática com Alegria”, da Editora Positivo, que subsidiava o componente curricular do 1º ao 5º ano (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 25).

Portanto, a formação continuada do Programa Além das Palavras era direcionada aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática e tratava temáticas voltadas ao currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo realizada em Campo Grande geralmente no período de uma semana (em dois momentos durante o ano letivo, normalmente no decurso do 1º e do 3º bimestre) em local previamente organizado para esse fim. Ela era desenvolvida pelos representantes do Instituto Alfa e Beto e da Editora Positivo (dos quais eram adquiridos os materiais para o programa) e pela equipe do Além das Palavras da SED para os coordenadores de área.

Em relação à implantação desse Programa, é importante informar que ela aconteceu de forma gradativa, pois a cada ano novas escolas aderiram à proposta, sendo que no ano de 2012 atingiu-se 100% de participação da Rede Estadual. Salienta-se também que até esse momento o Além das Palavras configurava-se como Projeto, mas a partir de 2012 tornou-se programa conforme regulamenta a Resolução n. 2.509 de 4 de janeiro de 2012, definindo-o como Programa Educacional Especial da Secretaria de Estado de Educação/SED.

De acordo com essa Resolução, são seus objetivos:

- Melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes.
- Melhorar o rendimento escolar dos estudantes.
- Subsidiar a prática docente, por meio de capacitação e assessoramento aos professores.
- Sistematizar e consolidar o processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental com metodologia e materiais específicos.
- Desenvolver habilidades e competências definidas nos Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, na parte correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental, no que tange às áreas de Língua Portuguesa e Matemática.
- Monitorar a prática docente e o desempenho acadêmico dos estudantes (MATO GROSSO DO SUL, 2012,s/p).

De acordo com o que prevê o discurso presente nos materiais do referido programa, percebe-se que há uma preocupação por parte da Secretaria de Estado de Educação (SED) em relação à melhoria do rendimento dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao propor e implantar algo de tamanha proporção e com alto custo com a contratação de coordenadores de área, aquisição de materiais específicos e realização de formação.

Porém, em 2013, com a adesão dos entes federados ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ocorreu um choque entre os dois programas, dada

diferença entre eles. Mesmo que suas metas fossem semelhantes, com a pretensão de melhorar a qualidade da alfabetização, as metodologias e os referenciais teóricos adotados por ambos eram extremamente opostos. Isso certamente já seria motivo suficiente para inviabilizar o desenvolvimento das ações simultâneas de ambos, ainda sob o risco de gerar desconforto e confusão teórico-metodológica para os alfabetizadores. Apesar dessa gigantesca contradição existente entre os programas, no primeiro ano de implantação do PNAIC, foi proposto pela SED que fossem desenvolvidos ao mesmo tempo essas duas ações.

Esse cenário revelou a arbitrariedade das decisões da esfera pública, visto que se inseriram ações descontínuas e contraditórias para que o docente as executasse, sem dar-lhes voz para conhecer seu posicionamento. Portanto, essa situação vivida no estado de Mato Grosso do Sul evidencia contradições e descontinuidade existentes nos órgãos gestores da educação que, certamente, colaboraram sobremaneira para a continuidade do insucesso na busca por uma educação pública de qualidade.

O programa Além das Palavras defendia uma alfabetização por método sintético, ao utilizar-se do metafônico para alfabetizar, ou seja, tinha como proposição o estabelecimento de uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito por meio do aprendizado letra por letra ou sílaba por sílaba e palavra por palavra, o que é bem criticado por especialistas na atualidade, principalmente porque dessa forma a alfabetização ocorre dissociada do letramento. Para isso, utiliza-se de textos didáticos criados especificamente para apresentar muitas palavras com grafemas e fonemas a serem aprendidos, semelhantes aos textos das cartilhas, ou seja, produções artificiais, sem sentido para a criança. Logo, a habilidade de decodificar ganha maior relevância, não sendo necessária a utilização de textos significativos, isto é, produções reais que façam parte do cotidiano dos alunos.

Contrapondo-se a essa prática, Morais (2006, p. 11) apregoa que:

[...] Evidências demonstram que a exigência original dos propositores de métodos fônicos – levar o aprendiz a pronunciar isoladamente cada um dos fonemas de uma palavra – é antinatural, inaceitavelmente complexa para quem não fez um curso de fonética ou fonologia em nível de graduação. Tratá-la como pré-requisito para a alfabetização seria promover exclusão ou, no mínimo, exigir uma sobrecarga cognitiva desnecessária para os aprendizes que conseguissem sobreviver ao método.

Assim, alfabetizar utilizando-se do método fônico exige um esforço cognitivo desnecessário por parte do estudante, além ocorrer de forma isolada do letramento, enquanto o ideal é que essas ações ocorram simultaneamente, pois a escrita e a leitura configuram o retrato das vivências sociais cotidianas. De acordo Kleiman (1995, p. 19), letramento é “[...]”

um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”. Dessa forma, textos sem sentidos, inventados apenas para fins de decodificação não contribuem em nada para as práticas em sala de aula que promovam o letramento.

Alfabetização e letramento são ações distintas, mas seus conceitos são frequentemente confundidos, por isso reporta-se às considerações de Soares (2003, p. 90):

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

Diante disso, reforça-se a relevância de que alfabetização e letramento ocorram conjuntamente, para que o estudante desenvolva todas as habilidades necessárias para uma alfabetização plena.

Nessa perspectiva, o PNAIC propõe uma alfabetização que considera as práticas de letramento, conforme se pode observar no trecho extraído do caderno de apresentação do programa:

Não se lê e se escreve no vazio. É preciso entender as práticas culturais, ser capaz de construir conhecimentos e participar de modo ativo nos diferentes espaços de interlocução, defendendo princípios e valores. Desde cedo, o acesso aos diferentes gêneros discursivos contribui para que os estudantes possam se perceber como sujeitos políticos possuidores de cultura, e, como tais, sejam agentes de intervenção social, responsáveis pelas suas ações e dos que compõem seus grupos de referência. Desse modo, o ensino da leitura, da escrita e da oralidade precisa ser realizado de modo integrado aos diferentes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Ciências (BRASIL, 2012, p. 26).

O Pacto propõe assim que a criança deva vivenciar, desde a alfabetização, atividades que envolvam diferentes textos presentes no cotidiano, para que assim possa pensar sobre o sistema de escrita.

[...] Defendemos que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem

atividades de leitura e produção de textos. É preciso, portanto, a definição de direitos de aprendizagem relacionados aos diferentes eixos do ensino da Língua Portuguesa a serem desenvolvidos ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012, p. 22).

Dessa maneira, constata-se que o PNAIC defende uma alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, que as práticas dos docentes nas salas de alfabetização sejam desenvolvidas a partir de textos reais do cotidiano. Para tanto, a formação prevista no programa, bem como as temáticas abordadas nos cadernos de estudos, está pautada em uma alfabetização que considera as práticas de leitura.

Como se pode observar, pois, há divergências teóricas e metodológicas gigantescas entre o PNAIC e o Programa Além das Palavras, que causaram certa tensão na Rede, pois um rompia completamente com o outro e, no meio dessa descontinuidade, estava o professor. Contudo, apesar dessas divergências, como já mencionado, em 2013 quando teve início o PNAIC, a SED/MS optou por manter os dois programas, realizando orientações aos docentes quanto a uma possível adequação, acreditando ser possível ao profissional conciliar ambos no desenvolvimento de sua prática em sala de aula.

Somente após dois anos da implantação do Pacto, em 2015, quando assume uma nova gestão na SED/MS, é que se optou por não dar continuidade ao Programa Além das Palavras, apenas às ações de formação previstas no PNAIC, conforme consta na Comunicação Interna Circular n. 36 de 23 de fevereiro de 2015 (MATO GROSSO DO SUL, 2015), encaminhada às unidades escolares.

2.2 A configuração da formação continuada proposta pelos cadernos do PNAIC

Para uma melhor clareza quanto aos objetivos propostos por esta pesquisa, apresenta-se o programa em estudo a partir de uma descrição detalhada de suas ações, como já se fez ao final do Capítulo I.

Verifica-se, pois, que há toda uma estrutura pré-estabelecida com critérios a serem seguidos com o intuito de promover uma ação de formação continuada efetiva, já que o engajamento de cada segmento corrobora para o sucesso objetivado pelo programa. E, para uma melhor clareza quanto à realização dessas formações, torna-se relevante descrever, de forma sintética, como se dá a organização e a realização da ação em cada uma dessas instâncias.

Para a realização das formações, o Pacto prevê a parceria com as IES, sendo que no caso de Mato Grosso do Sul ela foi estabelecida com a Universidade Federal – UFMS. Por

ela, a IES oferece formação continuada aos Orientadores de Estudos, que são funcionários da rede, por meio dos Professores Formadores, docentes da Universidade. Porém, para atuar em uma dessas funções, há todo um roteiro prescrito, conforme prevê a Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012:

Art. 8º. Os formadores serão selecionados pelo coordenador geral da IES, em processo de seleção público e transparente, respeitando-se os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, dentre candidatos que reúnam, no mínimo, as seguintes características cumulativas:

I - ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores;

II - ter atuado como professor alfabetizador ou formador de professores alfabetizadores durante, pelo menos, dois anos;

III - ser formado em pedagogia ou áreas afins ou ter licenciatura e

IV - possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado ou estar cursando pós-graduação na área de educação (BRASIL, 2012, s/p).

Já selecionados, compete aos escolhidos organizar as formações e ministrá-las aos Orientadores de Estudos (OE) de acordo com as temáticas propostas em cada um dos cadernos. Para tanto, realizam-se reuniões de estudos desses materiais, que contam com slides, vídeos e textos extras, de forma a possibilitar aos orientadores se apropriarem do tema estudado, bem como se conscientizarem de sua relevância para a prática docente. Destaca-se ainda que cada formador atende uma turma com um número mínimo de 10 (dez) e máximo de 25 (vinte e cinco) OEs.

A mesma portaria também apresenta critérios a serem seguidos para a seleção dos Orientadores de Estudos, conforme prescrito abaixo:

Art. 10º. Os orientadores de estudo serão escolhidos em processo de seleção público e transparente, respeitando-se os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, dentre candidatos que reúnam, no mínimo, as seguintes características cumulativas:

I - ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção;

II - ter sido tutor do Programa Pró-Letramento e

III - ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012, s/p).

Apesar de a Rede Estadual de Mato Grosso do Sul seguir essas orientações, foram necessárias algumas adequações, porque não havia número suficiente de profissionais para atender toda a rede que se encaixassem nos critérios mencionados. Assim, acionou-se o que está previsto na mesma Portaria:

§ 1º Caso na rede de ensino não estejam disponíveis professores que tenham sido tutores do Pró-Letramento ou por outras razões que deverão ser devidamente justificadas no momento do cadastramento, na seleção dos

orientadores de estudo a secretaria de educação deverá considerar o currículo, a experiência e a habilidade didática do candidato, sendo que o selecionado deve preencher os seguintes requisitos cumulativos:

I - ser profissional do magistério efetivo da rede;

II - ser formado em pedagogia ou ter licenciatura e

III - atuar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do ensino fundamental, como professor ou coordenador pedagógico ou possuir experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores (BRASIL, 2012, s/p).

Posteriormente a essa seleção, os selecionados participaram de um curso presencial com 200 (duzentas) horas de duração oferecido pela IES com vistas a aprofundar os estudos das temáticas de cada caderno e oferecer subsídios para o orientador realizar a formação junto aos professores alfabetizadores. Em seguida, os OEs planejaram e organizaram a formação para os cursistas com uma carga horária total de 120 (cento e vinte) horas anuais no primeiro ano e de 160 (cento e sessenta) horas no segundo ano. Nesses cursos, foram realizadas leitura e estudos dos cadernos e também atividades práticas a partir de discussões, reflexões e debates acerca dos temas propostos.

Ao contrário das redes municipais, na rede estadual a organização das turmas foi feita de forma diferenciada, pois há no estado municípios com apenas uma unidade escolar sob sua responsabilidade, ou seja, não há como constituir uma turma para o OE. Desse modo, foi necessário criar alguns polos de formação e assim os alfabetizadores dirigiam-se a eles tendo deslocamento, hospedagem e alimentação custeados pelo governo.

O acompanhamento dessas ações foi e continua sendo realizado por relatórios e atividades propostas em cada encontro. Assim, os cursistas realizam suas atividades e fazem o relato ao OE que, por sua vez, deve encaminhar para o formador um relatório mensal completo, detalhando os aspectos positivos e negativos do trabalho proposto e o desenvolvido durante o período de formação. Em algumas situações, elas também são acompanhadas pelos formadores com visitas aos municípios, o que demonstra que há um planejamento de acordo com o regulamentado.

Contudo, apesar desse acompanhamento, não há uma sistematização de devolutiva dos relatórios com o objetivo de conduzir o orientador de estudos e o professor a refletirem e replanejarem suas ações quando elas não alcançarem os objetivos propostos. Dessa maneira, essa situação contribui para que as ações práticas do PNAIC sejam realizadas, tanto pelo orientador quanto pelo docente, apenas como o cumprimento de uma tarefa específica, quando na verdade o ideal seria que esse profissional incorporasse novas possibilidades em seu cotidiano escolar e, o mais importante, que refletisse sobre cada uma delas.

Nesse sentido, seria profícuo um instrumento de acompanhamento que fosse mais do que apenas a escrita de um relatório para cumprir exigências, que fosse tomado como um ponto de partida para a realização de orientação e planejamento de formações futuras, ou seja, que ultrapassasse a narrativa de aspectos positivos e negativos. Para tanto, é necessário estabelecer estratégias com o intuito de transformar esses relatórios em potenciais instrumentos de planejamento de intervenção, pois a formação continuada precisa promover no docente a incorporação de novas práticas. Nesse sentido, Scheibe (2010, p. 994-995) esclarece que:

Para que, efetivamente, contribua para a formação e a valorização profissional, o processo avaliativo requer um caráter participativo, fundamentado em princípios éticos, democráticos, autônomos e coletivos. [...] Nesse sentido, cabe incentivar processos avaliativos na linha de uma avaliação processual e diagnóstica, utilizada como instrumento para identificação das necessidades do sistema educacional, superando desigualdades nas condições de trabalho e aprendizagem.

A formação é vista então como um processo que precisa envolver o aprendiz, o planejamento e a reflexão, mas para que isso ocorra é preciso criar-lhe instrumentos de acompanhamento.

Por outro lado, no PNAIC, há a previsão de pagamento de bolsas nos termos da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, para os coordenadores locais, formadores e orientadores de estudos participantes do programa, mas principalmente aos professores alfabetizadores, pois, mesmo se tratando de um valor mínimo, quase uma ajuda de custo, o auxílio financeiro é considerado um avanço na política de formação docente promovida pelo MEC.

De acordo com a Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013, os participantes do curso de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores receberão bolsa do FNDE nos seguintes valores:

- I – coordenador geral da IES: R\$ 2.000,00 (dois mil reais);
- II – coordenador adjunto da IES: R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais);
- III - supervisor da IES: R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais);
- IV - formador da IES: R\$ 1.100,00 (mil e cem reais);
- V - coordenador das ações do Pacto nos Estados, Distrito Federal e Municípios: R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais);
- VI - orientador de estudos: R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) e
- VII - professor alfabetizador: R\$ 200,00 (duzentos reais) (BRASIL, 2013, s/p).

Essas bolsas são pagas durante todo o período efetivo de realização da formação. Contudo, para seu pagamento, foi estabelecido um cronograma para a realização das avaliações que antecedem a concessão do benefício: do dia 15 a 17 os professores

alfabetizadores avaliam os orientadores de estudos e os orientadores avaliam os professores alfabetizadores e o coordenador local; do dia 18 a 20 o coordenador local avalia seus orientadores; do dia 20 a 26 os professores formadores da Universidade avaliam os orientadores de estudos e do dia 27 a 30 é feita a aprovação das avaliações pelo coordenador adjunto e coordenador IES. Após essas avaliações, o coordenador geral autoriza o pagamento e fica a cargo do MEC a liberação dos valores.

A realização dessas atividades ocorre de acordo com alguns critérios fundamentais estabelecidos pelo programa, que são: frequência, atividades realizadas e monitoramento (específico para formadores, coordenadores locais e orientadores de estudos).

Cada participante recebe um número máximo de parcelas/ano: 12 para Coordenador Geral, Coordenador Adjunto, Coordenador Local, Supervisor e Formador; 11 para o Orientador de Estudos e 10 parcelas para o Professor Alfabetizador, a depender de duas condições principais: avaliação/aprovação no SisPacto (feita pelo Orientador de Estudos, que por sua vez é avaliado pelo Formador da IES e pelo Coordenador local), além da inexistência de pendências no Sistema Geral de Bolsas (SGB).

2.2.1 As temáticas estudadas no PNAIC

Para discorrer sobre ao eixo de formação continuada que é proposto no PNAIC, é importante fazer primeiramente uma breve descrição quanto aos objetivos dessa formação. De acordo com o caderno de formação do PNAIC:

O compromisso institucional (do Governo Federal e das secretarias de educação) reside principalmente na necessidade de promover espaços, situações e materiais adequados aos momentos de trabalho e reflexão, compreendendo que a formação continuada não é um treinamento no qual se ensinam técnicas gerais a serem reproduzidas. Se concebemos os professores como sujeitos inventivos e produtivos, sabemos que eles não serão **repetidores** em suas salas de aula daquilo que lhes foi **aplicado** na formação para orientar a sua nova prática. Sabemos sim que, a partir de diferentes estratégias formativas, eles serão estimulados a pensar sobre **novas** possibilidades de trabalho que poderão incrementar e melhorar o seu fazer pedagógico cotidiano (BRASIL, 2012b, p. 27 - grifos do autor).

Compreende-se com essa afirmação que a formação proposta pelo Pacto objetiva a reflexão por parte dos professores alfabetizadores quanto as suas práticas nas salas de aulas para que, a partir delas, possam reproduzir e criar inovações que possibilitem uma alfabetização de qualidade. Isso revela que a referida proposta projeta-se na resolução de problemas relacionados à alfabetização das crianças ao elaborar cadernos de formação com temáticas comuns do cotidiano das salas de alfabetização para estudos com os alfabetizadores.

Desse modo, para um olhar mais aprofundando em relação a essas formações, é fundamental conhecer cada um dos temas propostos em cada caderno. Contudo, esta pesquisa limitar-se-á ao período de 2013 a 2015, visto que durante a investigação ainda não haviam sido iniciadas as ações referentes à formação continuada proposta pelo pacto para o ano de 2016, embora houvesse previsão de continuidade.

Em 2013, no primeiro ano do Programa, os estudos permearam a área de linguagens, contemplando os seguintes temas: currículo no ciclo de alfabetização; planejamento do ensino na alfabetização; funcionamento do sistema de escrita alfabética; sala de aula como ambiente alfabetizador; diferentes textos em sala de alfabetização; projetos e sequências didáticas na alfabetização; avaliação e atendimento à criança que não esteja progredindo; avaliação final – registro das aprendizagens, direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; educação especial e questões sobre o campo.

No ano seguinte, em 2014, o foco dos estudos foi em matemática, discutindo-se os seguintes temas: organização do trabalho pedagógico; quantificação, registros e agrupamentos; construção do sistema de numeração decimal; operações na resolução de problemas; geometria; grandezas e medidas; educação estatística e saberes matemáticos e outros campos do saber. Além desses cadernos mencionados, há ainda um de apresentação e dois de referência, cujos temas são a educação inclusiva e a educação matemática do campo, além de um caderno de jogos (com encartes).

Em 2015, as formações iniciaram-se com um atraso considerável, realizando-se apenas uma no segundo semestre. A justificativa dada pelo MEC foi o problema se deu em virtude da crise econômica que o país vinha enfrentando. Desse modo, estava previsto o estudo de dez cadernos com temáticas diversas, porém só foram estudados quatro em virtude do curto prazo.

Para uma melhor compreensão, apresenta-se no Quadro 6 uma descrição dos cadernos do PNAIC com o objetivo de evidenciar os aspectos relevantes dessa formação, bem como as questões que podem comprometer o desenvolvimento esperado.

Quadro 6 – Cadernos de formação continuada do PNAIC – 2013

Unidade	Carga horária	Ano Escolar do Ensino Fundamental	Título dos Cadernos
I	12	1º	Currículo na alfabetização: concepções e princípios
		2º	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem
		3º	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
		Educação do Campo	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas

			para uma educação do campo
II	8	1º	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa
		2º	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
		3º	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
		Educação do Campo	Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade
III	8	1º	A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética
		2º	A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
		3º	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
		Educação do Campo	Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo
IV	12	1º	Ludicidade na sala de aula
		2º	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
		3º	Vamos brincar de reinventar histórias
		Educação do Campo	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo
V	12	1º	Os diferentes textos em salas de alfabetização
		2º	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
		3º	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
		Educação do Campo	O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas
VI	12	1º	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas
		2º	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
		3º	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
		Educação do Campo	Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento
VII	8	1º	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
		2º	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
		3º	A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades
		Educação do Campo	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida
VIII	8	1º	Organização do trabalho docente para a promoção da aprendizagem
		2º	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças

		3º	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização
		Educação do Campo	Organizando a ação didática em escolas do campo

Fonte: Brasil (2012b, p. 24-26). Elaborado pelo autor.

O Quadro 6 apresenta a temática do primeiro ano de formação do PNAIC, em 2013, e, por sua análise, confirma-se que o enfoque foi na área de linguagem, com vistas a promover uma formação continuada para os professores alfabetizadores por meio da reflexão sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula. É relevante destacar que esse primeiro ano aprofundou as temáticas dos cadernos concernentes ao letramento, tema este contemplado de modo significativo nos materiais de estudos, uma vez que o pacto traz a alfabetização na perspectiva do letramento, considerando fundamental uma alfabetização que permeie a produção textual existente no cotidiano dos estudantes, conforme consta no caderno 1 do primeiro ano:

Em pesquisas sobre a prática docente (CRUZ, 2008, 2012) mostramos que é possível sim desenvolver o ensino na perspectiva do alfabetizar letrando de modo a garantir que os alunos no 1º ano se apropriem da escrita alfabética ao mesmo tempo em que ampliem suas experiências de letramento e concluam os 2º e 3º anos lendo e produzindo textos de diferentes gêneros de modo mais autônomo (BRASIL, 2012c, p. 16).

Diante do exposto, compreende-se que alfabetizar na perspectiva do letramento significa propiciar aos estudantes do ciclo de alfabetização a inserção no mundo textual, tanto como leitor quanto como produtor de novos textos. Portanto, no decorrer do curso, o letramento é tratado com destaque, contemplado em pelo menos um objetivo de cada caderno de formação.

Ao analisar o Quadro 6, nota-se também que esses materiais foram elaborados de acordo com o ano/série de trabalho do docente. Assim, para cada temática proposta, apresenta-se também um caderno específico para cada ano/série participar da formação do PNAIC, quais sejam: primeiro, segundo e terceiro ano, além das turmas de alfabetização do campo. Conforme descrito no Manual do Pacto:

Serão ofertados quatro cursos em turmas distintas: um curso para professores do ano 1 do ensino fundamental, um para os docentes no ano 2, um para os professores do ano 3 e um para docentes de turmas multisseriadas. Quando o número de docentes de um dos anos for muito pequeno, as turmas poderão ser constituídas de professores de diferentes anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012d, p. 13).

Assim a sugestão do PNAIC era para que as formações fossem organizadas em turmas de acordo com o ano de atuação do professor. No entanto, em municípios com um número menor de docentes, poderiam ser formadas turmas mistas, ou seja, com a participação de docentes que atuam em diferentes anos do ciclo de alfabetização.

No ano de 2014, segundo ano de formação pelo Pacto, a atenção se voltou para a área de matemática, tratando-se temas considerados relevantes para que os alfabetizadores encontrassem subsídios necessários para desenvolverem entre seus estudantes uma efetiva alfabetização matemática, conforme apresentado no Quadro 7:

Quadro 7 - Cadernos de formação continuada do PNAIC – 2014

Unidade	Carga horária	Ano Escolar do Ensino Fundamental	Título dos Cadernos
I	8	1º, 2º, 3º e Educação do Campo	Organização do Trabalho Pedagógico
II	8	1º, 2º, 3º e Educação do Campo	Quantificação, Registros e Agrupamentos
III	12	1º, 2º, 3º e Educação do Campo	Construção do Sistema de Numeração Decimal
IV	12	1º, 2º, 3º e Educação do Campo	Operações na Resolução de Problemas
V	12	1º, 2º, 3º e Educação do Campo	Geometria
VI	12	1º, 2º, 3º e Educação do Campo	Grandezas e Medidas
VII	8	1º, 2º, 3º e Educação do Campo	Educação Estatística
VIII	8	1º, 2º, 3º e Educação do Campo	Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber

Fonte: Brasil (2015, p. 12). Elaborado pelo autor.

Nesses materiais, conforme especificado no Quadro 7, os estudos de matemática, ao contrário dos de linguagem, foram apresentados com apenas um caderno específico para de cada tema proposto, ou seja, os professores dos anos/séries atendidos pela formação do PNAIC (primeiro, segundo e terceiro ano e as turmas de alfabetização do campo) utilizaram o mesmo texto, pois o entendimento era de que se tratava de temas pertinentes, apesar de apresentarem níveis de aprofundamento diferenciados para cada ano/série.

Em relação à temática de cada um dos cadernos de matemática, verifica-se que observam assuntos recorrentes das salas de alfabetização e muitos deles complexos para o professor regente. Assim, contribuem para o aprimoramento do trabalho docente, pois oferecem subsídios para a prática em sala de aula. Além disso, a formação de matemática

também é proposta na perspectiva do letramento, conforme pode-se observar no Caderno de Apresentação:

A Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento foi um pressuposto adotado em consonância com o material de formação em linguagem. Dessa forma, a Alfabetização Matemática é entendida como um instrumento para a leitura do mundo, uma perspectiva que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas (BRASIL, 2014, p. 05).

Percebe-se assim que a proposta do pacto é conduzir os professores alfabetizadores a uma prática que extrapole a sala de aula, alfabetizando as crianças de dentro de seu próprio repertório cultural e social.

Ressalta-se ainda que, embora em 2014 as formações realizadas pelo pacto fossem destinadas à área de matemática, foi proposto também o aprofundamento dos estudos realizados em 2013 referentes à área de linguagem. Por isso, ampliou-se a carga horária de cento e vinte (120) horas para cento e sessenta (160) horas anuais, conforme documento orientador do PNAIC 2014 (BRASIL, 2014, p. 02).

Já a formação no ano de 2015 ocorreu de forma atípica porque as ações referentes ao PNAIC só tiveram início no segundo semestre. Dessa maneira, a falta de tempo hábil impossibilitou a realização do estudo de todos os cadernos junto aos professores. Desse modo, a ação iniciou-se em agosto e foram trabalhados apenas quatro cadernos dentre os dez propostos.

Quadro 8 - Cadernos de formação continuada do PNAIC – 2015

Unidade	Carga horária	Ano Escolar do Ensino Fundamental	Título dos Cadernos
I	8	1º, 2º, 3º e Educação do Campo	Currículo na Perspectiva da Inclusão e da Diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
II	8	1º, 2º, 3º e Educação do Campo	A criança no ciclo de alfabetização
III	8	1º, 2º, 3º e Educação do Campo	Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização
IV	8	1º, 2º, 3º e Educação do Campo	A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização
V	8	1º, 2º, 3º e Educação do Campo	Organização da ação docente: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização
VI	8	1º, 2º, 3º e Educação do Campo	Organização da ação docente: a arte no ciclo de alfabetização
VII	8	1º, 2º, 3º e Educação do Campo	Organização da ação docente: alfabetização matemática na perspectiva do letramento
VIII	8	1º, 2º, 3º e Educação do Campo	Organização da ação docente: ciências da natureza no ciclo de alfabetização

IX	8	1º, 2º, 3º e Educação do Campo	Organização da ação docente: ciências humanas no ciclo de alfabetização
X	8	1º, 2º, 3º e Educação do Campo	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: integrando saberes

Fonte: Brasil (2015, p. 29-30). Elaborado pelo autor.

Conforme apresentado no Quadro 8, os temas previstos para 2015, diferentemente dos anos anteriores, não contemplam uma área específica, mas diversos temas que fazem parte do cotidiano do professor alfabetizador em sala de aula. Assim, os estudos permitiram um aprimoramento de práticas pedagógicas a partir de reflexões sobre as ações docentes.

Os cadernos estudados ao longo do segundo semestre foram: Currículo na Perspectiva da Inclusão e da Diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; A criança no ciclo de alfabetização; Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização e A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Nota-se que os materiais relacionados à área de humanas e de ciências não foram explorados em virtude do tempo. Contudo, são indispensáveis e certamente haverá a necessidade de um aprofundamento teórico e prático por parte dos professores.

2.2.2 Análise da formação proposta nos cadernos do PNAIC

Os cadernos de estudos das formações do PNAIC foram elaborados por profissionais de Universidades Federais por meio de parceria com o MEC e inspirados no Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)⁸, implantado no Ceará, como já referido.

Nesse sentido, destaca-se também, que embora os temas propostos para cada formação sejam de extrema relevância para o aprimoramento do trabalho docente do alfabetizador, trata-se de uma ação única para todo o Brasil. Só por esse aspecto já é possível inferir que os resultados esperados podem não ser atingidos em sua totalidade, uma vez que, ao se elaborarem materiais genéricos para todas as regiões brasileiras, integrantes de um país com proporções continentais, torna-se impossível considerar as especificidades de cada escola, comunidade, município, estado, entre outras. Assim, assumem caráter mercadológico, sendo oferecidos de forma generalizada apenas com o intuito de melhorar resultados da má formação inicial. Conforme afirma Gatti (2008, p. 58):

[...] Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do

⁸ Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) - trata-se de um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental.

conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais, que seria o aprimoramento dos profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas.

Desse modo, é essencial que se estabeleça o diálogo antes de se promoverem programas de formação, o que favoreceria o enfrentamento de questões cotidianas das escolas sem desconsiderar as experiências docentes, bem como seus modos de fazer, suas dificuldades, seus anseios e, principalmente, compreendendo como ocorrem as práticas, os conhecimentos e as mediações pedagógicas nas salas de alfabetização. Isso significa compreender e considerar a condição de profissional no percurso da formação inicial e continuada e, para tanto, é necessário investir no fortalecimento da identidade profissional docente por meio de formações específicas para pequenos grupos.

Em relação às possíveis questões que possam comprometer o alcance dos objetivos propostos pelo Pacto, ressalta-se ainda que o Ministério da Educação forneceu material de apoio para a formação, tais como cadernos impressos distribuídos a todos os orientadores e aos professores alfabetizadores. Entretanto, esse material impresso chegou somente a partir do segundo semestre, sendo necessária, para as primeiras formações, a utilização dos cadernos em versão *online*, disponibilizada pelo site do MEC. Isso contribuiu para que os cursistas fossem para a formação sem terem feito uma leitura prévia dos textos, o que conseqüentemente influenciou no resultado final, uma vez que houve a necessidade de dedicação de um tempo maior à leitura e ao estudo, dificultando a execução de mais atividades práticas, bem como a realização de outras leituras.

Em suma, considera-se muito relevante a implantação do Pacto, assim como as propostas de estudos dos cadernos de formação para aperfeiçoamento da prática do professor alfabetizador. Entretanto, percebe-se que é necessária uma reorganização quanto à realização da formação por meio da flexibilização da forma como esta deve ocorrer: cada grupo poderia estudar e considerar a temática proposta e adequá-la às suas especificidades, o que tornaria a formação mais relevante para a prática docente e resultaria, conseqüentemente, em melhoria na qualidade da alfabetização.

2.3 Os indicadores educacionais

Para uma análise mais criteriosa sobre o Pacto, considera-se relevante analisar também os índices da alfabetização. No Brasil, é preciso destacar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e a Provinha Brasil, que seguem parâmetros internacionais de

avaliação; além do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes - PISA⁹ - e da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que foram criados a partir da proposta do PNAIC, compreendendo-se o que são, como funcionam e de que forma podem ou não contribuir para a melhoria da educação básica pública.

Diante das dificuldades que se apresentam no desenvolvimento da educação no Brasil, nas últimas três décadas, percebeu-se a necessidade de criar instrumentos para o acompanhamento dos índices educacionais. Nesse sentido, fundou-se na década de 1990 o Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB), cuja avaliação foi aplicada pela primeira vez no ano de 1995.

Também entendida como de larga escala, a avaliação externa é um dos principais instrumentos que balizam a promoção de políticas públicas dos sistemas de ensino. Seu foco é o desempenho da escola e seu resultado é uma medida de proficiência.

A seguir, ilustram-se a Provinha Brasil e a ANA, pois se entende sua importância para esta pesquisa, já que são avaliações que aferem a aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental I, e o conhecimento de seus resultados favorece uma análise mais consistente quanto às contribuições, ou não, do PNAIC em relação à melhoria da qualidade da alfabetização.

2.3.1 A Provinha Brasil

A Provinha Brasil, instituída em 2008, consiste em uma avaliação diagnóstica para ser aplicada no 2º ano do Ensino Fundamental, no início e no final do ano letivo. Ela é encaminhada pelo MEC às escolas para sua aplicação e seus resultados não são incorporados ao IDEB. De acordo com as orientações para as secretarias (BRASIL, 2010, p. 04):

A Provinha Brasil foi criada em 2008 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), com o apoio da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) e de Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do MEC. Essa avaliação foi implementada em 2008 para atender à demanda por informações sobre o nível de alfabetização das crianças, visando favorecer boas condições de

⁹ O *Programme for International Student Assessment* (PISA) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante, há uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2011, s/p).

aprendizagem e corrigir possíveis insuficiências apresentadas nas áreas de leitura e escrita.

Diferentemente das demais avaliações externas, a Provinha Brasil ocorre duas vezes ao ano, com o objetivo de diagnosticar o desenvolvimento das habilidades dos estudantes em relação ao processo de alfabetização. Ela é encaminhada para as secretarias municipais e estaduais e, de acordo com INEP, sua aplicação é voluntária, competindo a cada unidade a definição do calendário de aplicação e a forma de operacionalização e utilização de seus resultados.

A avaliação tem como parâmetro de correção a matriz de referência de habilidades elaborada pelo MEC. Em sua primeira edição, em 2008, avaliaram-se 3 habilidades: apropriação do sistema de escrita, leitura e escrita. No entanto, devido à dificuldade de corrigir as questões abertas relacionadas à produção de escrita, em 2009, essa habilidade foi excluída, permanecendo apenas as duas primeiras.

De acordo com o caderno de orientação da Provinha Brasil (BRASIL, 2009), esse instrumento de avaliação é um recurso para a escola e para a rede utilizarem para aferirem o nível de alfabetização das crianças:

Trata-se de um importante instrumento de avaliação que possibilita aos professores e gestores educacionais obterem informações sistematizadas sobre o nível de alfabetização das crianças ainda nos primeiros anos de escolarização. Com base nos resultados da Provinha Brasil o planejamento de intervenções pedagógicas pode se tornar mais eficaz, com vistas a corrigir as possíveis dificuldades apresentadas pelas crianças nas áreas de leitura e escrita. (BRASIL, 2009, p. 05).

Sobre sua aplicação, essa avaliação destaca-se como diferencial em relação às outras devido ao fato de que seus resultados ficavam somente com as próprias escolas e com as secretarias até o ano de 2015. A partir do ano de 2016, o MEC criou um sistema para ser alimentado pelas escolas e secretarias de educação com o intuito de gerar relatórios para posteriores análises. Contudo, durante a realização da presente pesquisa esse sistema ainda estava em fase de alimentação, o que impossibilitou a realização da análise de resultados dessa avaliação.

Destaca-se, todavia, que essa prova tem papel relevante para o desenvolvimento das ações do PNAIC, pois, como é aplicada no 2º ano, ou seja, no meio do ciclo previsto para a alfabetização, permite à rede de ensino e ao professor mensurarem o nível de cada um dos estudantes. Assim, poderão planejar e promover ações que lhes possibilitem adquirir as habilidades necessárias para uma alfabetização adequada, conforme objetiva o pacto. De

acordo com o MEC, essa avaliação pode assim oferecer subsídios para que o professor possa refletir sua prática, tendo em vista melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem na alfabetização.

Entretanto, há pesquisadores, que a partir de suas análises, afirmam que esse instrumento não é tão eficaz como se apresenta, visto que avalia parte das habilidades dos estudantes e conseqüentemente os professores acabam restringindo suas aulas a elas, ou o que é pior ainda, treinando seus alunos na tentativa de melhorar os resultados.

Nesse sentido, ao analisarem seis artigos que discutem a Provinha Brasil, Silva e Rossi (2013, p. 15) concluem que:

[...] Dos seis artigos analisados, cinco deles consideram que a Provinha Brasil não se constitui um instrumento de diagnóstico totalmente eficaz para avaliar o nível de alfabetização e letramento inicial das crianças. Isso não implica dizer que a Provinha seja um instrumento inválido, mas que necessita de ser reformulada em parceria com os professores. Seria necessária a participação em conjunto dos professores e todos os envolvidos no processo educacional no momento de elaboração e correção e avaliação dos resultados.

Portanto, compreende-se a relevância da Provinha Brasil para o processo de alfabetização por ser mais um instrumento que contribui para propiciar ao professor e às redes de ensino dados relativos à alfabetização das crianças e assim promover ações de intervenção por meio de políticas públicas. Por outro lado, compreende-se também o quanto é imprescindível que haja uma reestruturação nas ações promovidas pelo Estado para a melhoria da educação pública, estando latente a necessidade de um estudo prévio para a proposição de ações e de um planejamento para que tais ações ocorram coletivamente, isto é, que haja o envolvimento da comunidade escolar, principalmente da equipe pedagógica, na elaboração de políticas públicas para a educação.

2.3.2 Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

Nesta seção, serão apresentados alguns resultados da ANA com o objetivo de possibilitar a comparação dos resultados da alfabetização no primeiro e no segundo ano de implantação do PNAIC, verificando se as ações nele previstas, mais especificamente a formação continuada de professores, estão contribuindo para melhorar os índices de alfabetização. A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é um instrumento avaliativo recente criado a partir da implantação do PNAIC, de modo a verificar a alfabetização de

crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, ao final do ciclo de alfabetização, conforme descreve seu Documento Básico:

Essa avaliação está direcionada para unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2013, p. 05).

Essa ação está prevista pela Portaria nº. 867, de 4 de julho de 2012, a mesma que instituiu o PNAIC. Depreende-se então que, a partir da promulgação do Pacto, o Ministério da Educação pretendeu apoiar os sistemas públicos de ensino na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do Ensino Fundamental em escolas rurais e urbanas, propondo esse sistema que promove uma “[...] avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP” (BRASIL, 2013, p. 05).

Mediante a realização da ANA, é possível mensurar os níveis dos estudantes que estão concluindo o ciclo de alfabetização em leitura, escrita e matemática. Contudo, vale destacar que esta se trata de uma avaliação geral para toda a educação pública do Brasil, ou seja, não considera as especificidades de cada escola ou rede. Mesmo assim, é um instrumento que permite o monitoramento dos resultados do Pacto e a apreciação de seus objetivos, cujo mais importante é que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Desse modo, a análise dos resultados dessa avaliação possibilita às redes de ensino pactuadas traçarem metas e proporem ações de intervenção para promover a alfabetização das crianças com qualidade e na idade certa.

A proposta da ANA “[...] é muito mais ampla do que simplesmente a realização de desempenho dos estudantes, pois se propõe também uma análise das condições escolares que o estudante teve, ou não, para desenvolver esses saberes” (BRASIL, 2013, p. 07).

Nesse sentido, muito mais que mais uma avaliação externa, ela pois busca diagnosticar a situação da alfabetização nas escolas públicas do Brasil.

Tendo em vista que a ANA pretende fazer um diagnóstico amplo do processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras, compreende-se que é necessário ir além de testar a aquisição de saberes pelas crianças nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática ao longo do Ciclo de Alfabetização. Espera-se avaliar aspectos de contexto que envolvam a gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico, entendidos como aspectos intervenientes no processo de aprendizagem. Desse modo, a ANA será constituída por cinco eixos que procuram verificar dados relativos às condições de oferta e ao nível de

alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática (BRASIL, 2013, p. 07).

Diante dessa afirmação, verifica-se que a proposta do MEC com a criação da ANA é a de analisar índices de alfabetização dos alunos, mas também delinear seu perfil social, cultural e econômico. Assim, propõe-se a compreender que tais contextos podem contribuir para o não alcance dos objetivos propostos, sendo o principal deles alfabetizar todas as crianças na idade certa.

A ANA utiliza dois instrumentos, que são os questionários contextuais e os testes de desempenho, sendo que ambos possuem a intenção de avaliar e verificar o desempenho dos alunos que passaram pelo ciclo de alfabetização, como também as condições oferecidas para estes desenvolverem e construírem seus saberes.

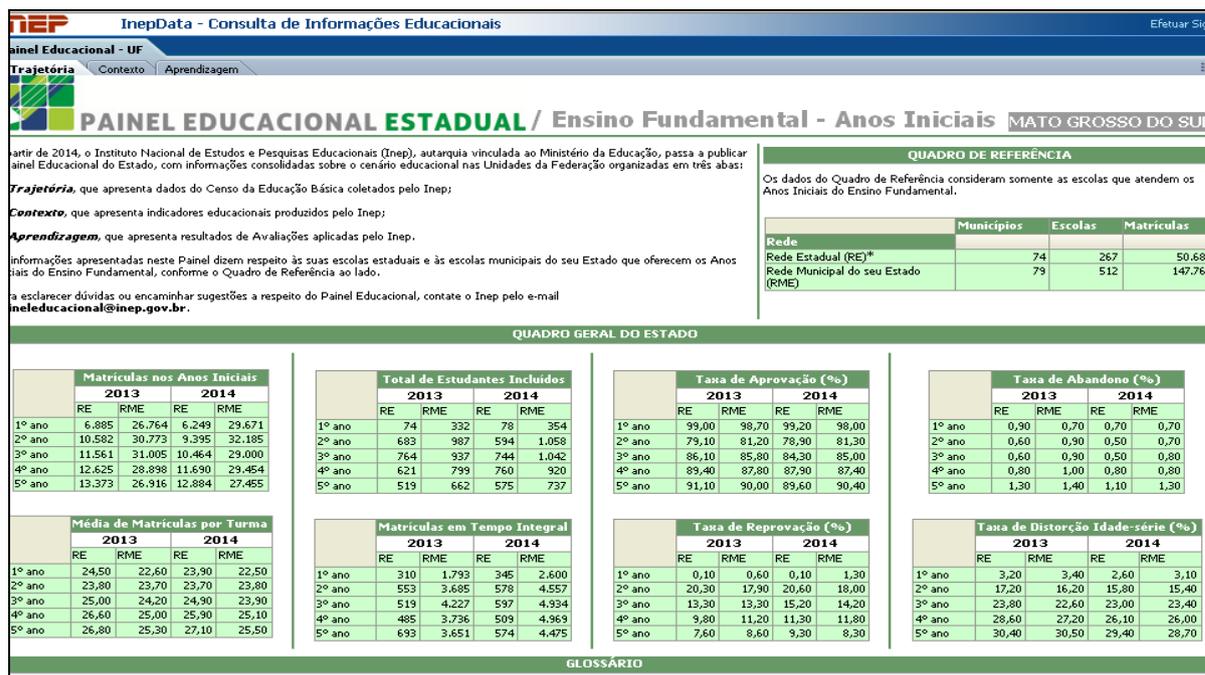
Os questionários são aplicados com os professores e gestores das instituições escolares para coletar informações sobre as condições de infraestrutura da escola, formação dos professores alfabetizadores, gestão escolar e organização do trabalho pedagógico realizado com os estudantes. Já os testes de desempenho são aplicados com os alfabetizandos, mais especificamente com os matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental.

Os testes são compostos por vinte questões e têm como objetivo avaliar e definir os níveis de alfabetização e o desempenho dos estudantes em alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e em Matemática. Para tanto, o INEP elaborou uma matriz de referência para essas avaliações com base em diferentes documentos oficiais, que destacam a definição dos direitos de aprendizagem e, também, materiais produzidos para a formação de professores alfabetizadores no PNAIC.

A ANA foi aplicada pela primeira vez em novembro de 2013, no primeiro ano de implantação do PNAIC e posteriormente em novembro de 2014. No ano de 2015 não foi aplicada, o que acabou comprometendo um acompanhamento mais consistente quanto aos resultados que o Pacto pode estar produzindo. Isso porque os estudantes que seriam avaliados em 2015 eram os mesmos que estavam no 1º ano em 2013, ano da início do referido programa, ou seja, partícipes dos três anos de execução do Pacto.

E com vistas a realizar uma análise dos dados obtidos –considerados relevantes para esta investigação – apresentam-se os resultados da alfabetização documentados por meio da aplicação da ANA nos anos de 2013 e 2014.

Figura 1 – Painel educacional (INEP) – Aba Trajetória/2014



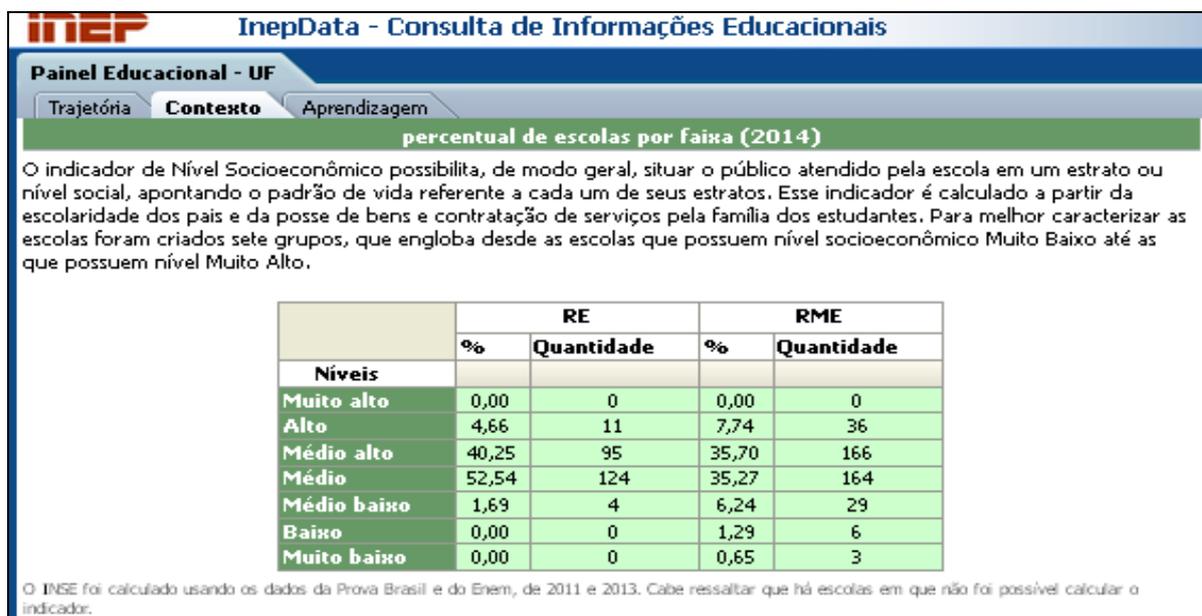
Fonte: INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Básica, Coordenação-Geral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Vê-se na Figura I um panorama geral das redes estadual e municipal de ensino referente ao número de alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quantidade de municípios e escolas que atendem a essa etapa da educação básica, taxas de reprovação e estudantes em distorção idade/série. Nesse sentido, a ANA torna-se um instrumento que contribui proficuamente para a compreensão da situação real da rede, sendo que esse painel de sistema foi criado no ano de 2014 com informações educacionais consolidadas sobre a Unidade Federativa de Mato Grosso do Sul.

Esse painel não é exclusivo de informações colhidas na aplicação da (ANA), mas um cruzamento de dados coletados nas Avaliações Externas do MEC. Ele está dividido em três abas, sendo a primeira apresentada na Figura I; a segunda aba representa o nível socioeconômico dos educandos, que possibilita verificar e situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social e permite uma análise que ultrapassa a análise dos resultados da proficiência isolados do contexto em que esse estudante está inserido. Na terceira aba, por seu turno, encontram-se descritos os resultados de aprendizagem.

A Figura II, a seguir, demonstra como essas informações são apresentadas:

Figura 2 - Painel educacional (INEP) – Aba Contexto/2014



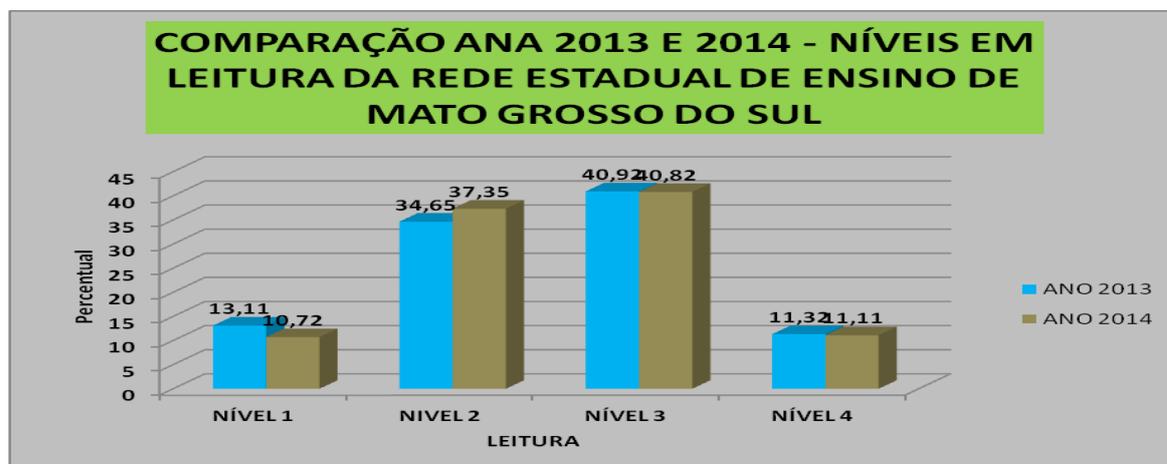
Fonte: INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Básica, Coordenação-Geral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Como se pode observar na Figura II, essa aba traz uma classificação das escolas das redes municipal e estadual do ensino em Mato Grosso do Sul, dividida em sete grupos diferentes de acordo com o nível socioeconômico atendido. Dentre eles, há uma predominância do maior número de escolas entre os níveis alto e médio-baixo, não havendo nenhuma escola no estágio muito alto e somente três no muito baixo. Embora não trate propriamente de resultados de avaliações, dada sua composição, o Painel apresenta informações indispensáveis para a análise dos referidos dados.

A seguir serão apresentados os principais dados relacionados aos resultados da rede estadual obtidos nas duas edições da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Esses resultados são divididos em Leitura, Escrita e Matemática, mas o INEP não disponibiliza os índices dos estados separados, o que significa que as médias referem-se aos dados das redes estadual e municipal. No entanto, a Secretaria de Estado de Educação, com base no quantitativo de estudantes resultado do censo escolar, realizou o cálculo das médias específicas sob sua responsabilidade.

Diante do exposto, destaca-se que, dos gráficos que serão analisados a seguir, os que se referem especificamente à rede estadual de ensino foram elaborados pela própria SED utilizando os dados do INEP em relação ao número de estudantes da rede em cada um dos anos.

Gráfico 1 – Comparativo: resultados de leitura – ANA 2013/2014



Fonte: INEP, elaborado por SED/MS (2016).

O Gráfico 1 apresenta os índices obtidos pela ANA em relação à leitura nos anos de 2013 e 2014, o que permite comparar avanços, retrocessos e estagnação entre um ano e outro. Isso posto, percebe-se que houve pouquíssimo avanço em 2014 comparado a 2013, destacando-se como aspecto positivo a diminuição de 3% no Nível I e consequentemente o aumento dessa porcentagem no Nível II. Contudo, os demais níveis mantiveram-se quase que estáticos.

Embora não representem um resultado ideal, esses índices demonstram duas situações a serem consideradas: a primeira é a diminuição do número de estudantes no 3º ano no Nível I, que, por se tratar do ano de consolidação da alfabetização, entende-se que os alunos ao chegarem ao final desse ano, devam ter consolidadas as habilidades de leitura. A segunda situação diz respeito à estagnação nos outros níveis, sendo que o maior número de indivíduos se concentra nos Níveis II e III, mas o objetivo é que a maioria esteja nos Níveis III e IV, porque assim estarão concluindo o ciclo de alfabetização tendo se apropriado das principais habilidades de leitura.

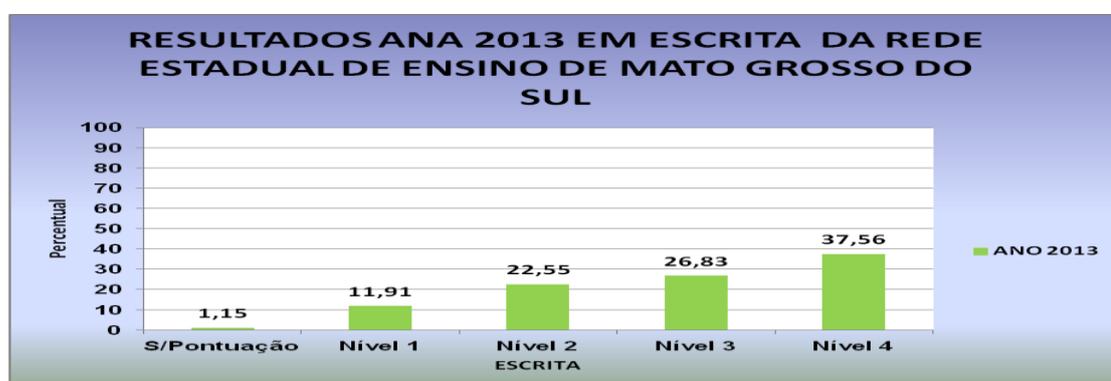
A partir da observação dessas informações, é possível compreender que há uma necessidade urgente de intensificar os esforços em prol da alfabetização para que as crianças sejam alfabetizadas com qualidade ao final do 3º ano. Consequentemente, entende-se que, para que isso se efetive, os Níveis I e II devem diminuir a cada ano, já que não há alfabetização de qualidade e na idade certa se os estudantes não se apropriam das habilidades de leitura previstas para a alfabetização.

A escrita também é avaliada pela ANA por meio de níveis que evidenciam quais as habilidades de leitura, necessárias para a alfabetização, foram consolidadas pelos estudantes,

bem como as que não foram, pois, como já narrado, essa avaliação foi criada junto com o PNAIC para avaliar a alfabetização de todas as escolas públicas do Brasil.

Nesse sentido, a seguir, apresentam-se dois gráficos com o desempenho dos estudantes da Rede Estadual de Ensino nas edições da avaliação de 2013 e 2014, respectivamente, não sendo possível estabelecer um comparativo entre os resultados em apenas um gráfico devido à inserção de mais um nível na edição de 2014. Portanto, na primeira edição da ANA, de acordo com o desempenho dos estudantes, havia quatro níveis, mas na segunda edição, foi incorporado um quinto nível.

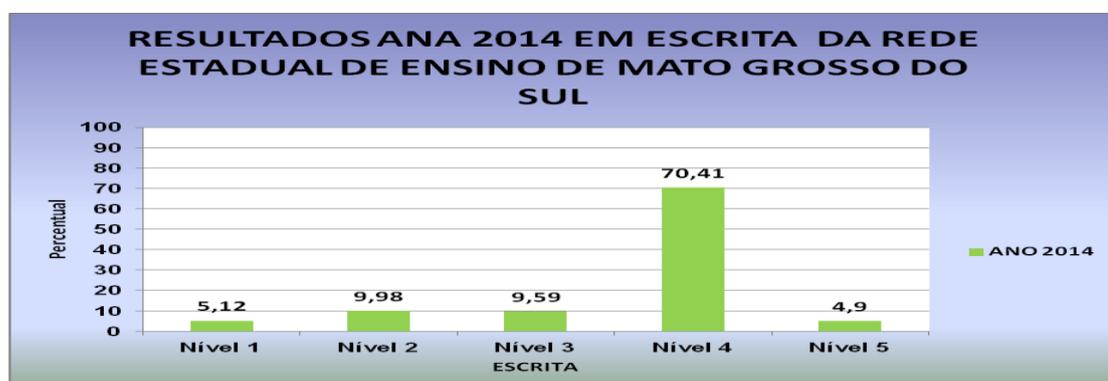
Gráfico 2 – Resultados em escrita – ANA 2013



Fonte: INEP, elaborado por SED/MS (2016).

O gráfico 3 apresenta os resultados do ano de 2015 com a inserção do Nível 5, e esses resultados demonstram que houve um crescimento significativo de estudantes no Nível 4 em relação ao ano anterior. No entanto, é importante atentar-se para o número de estudantes que alcançaram o Nível 5 em 2015, pois esse nível refere-se à ao ideal esperado dos estudantes ao fim da alfabetização, ou seja, os resultados mensurados ainda estão abaixo do projetado.

Gráfico 3 – Resultados em escrita – ANA 2014



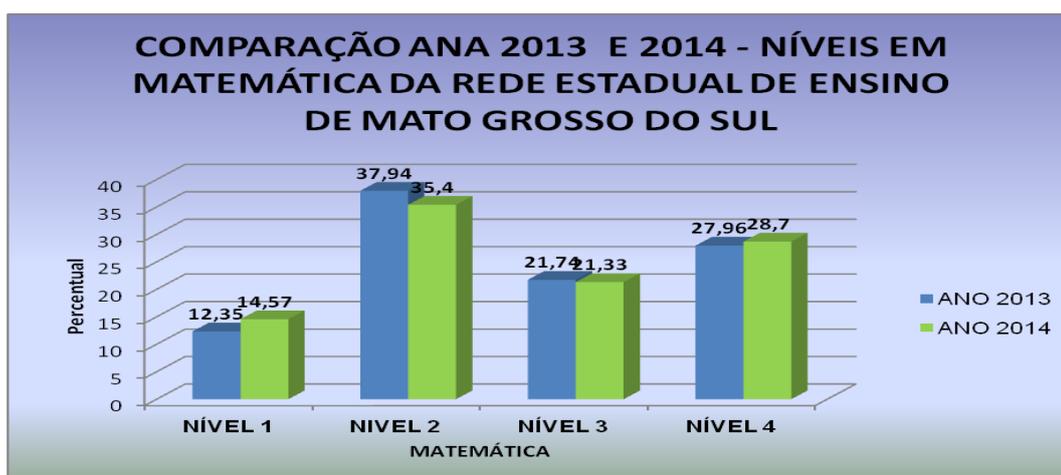
Fonte: INEP, elaborado por SED/MS (2016).

Ao analisar os Gráficos 2 e 3, é possível traçar um panorama sobre como está o desenvolvimento da escrita no ciclo de alfabetização das crianças da rede estadual. Observa-se, por exemplo, que, na primeira edição, concentrava-se um número maior de estudantes nos Níveis I, II e III em relação à segunda edição, o que significa que quase metade dos alunos do 3º ano da rede encontravam-se em níveis abaixo do esperado para esse período escolar.

Já na edição de 2014, nota-se que houve um crescimento considerável dos valores no Nível IV: aproximadamente 70 % dos estudantes do terceiro ano. Isso demonstra que, ao contrário do que se observa no desempenho da leitura, na escrita houve um avanço significativo, mas ainda é pequeno o número de estudantes no Nível 5, que seria ideal para os estudantes que estão concluindo o ciclo de alfabetização.

Em continuidade à análise, pelos resultados de matemática, foi possível verificar uma situação semelhante à da leitura e bem diferente da escrita, uma vez que, de acordo com o que se apresenta a seguir, no Gráfico 4, os resultados de um ano para outro permanecem quase que estáticos e as poucas mudanças não foram positivas, havendo um crescimento de aproximadamente 2% no Nível I quando o ideal seria aumentar o número de estudantes nos níveis III e IV. Entretanto, destaca-se que houve um pequeno crescimento no percentual referente ao Nível IV, pois este avança cerca de 1%, o que significa que 28,7% dos estudantes da rede estadual estão concluindo o ciclo de alfabetização no nível considerado ideal, correspondendo a um terço de toda a rede.

Gráfico 4 – Comparativo: resultados de matemática (ANA) 2013/2014



Fonte: INEP, elaborado por SED/MS (2016).

Os resultados da ANA são publicados por meio de um índice de alfabetização referente às condições medidas em nível nacional. Dessa forma, não são divulgados resultados específicos e por estudante, mas gerais. Contudo, como se verificou a partir do

Gráfico 4, esses dados podem contribuir para o processo de alfabetização nas escolas públicas. Porém, para isso, é necessário que todos os envolvidos, desde o Estado até o professor alfabetizador, sejam capazes de compreender e analisar esses índices, já que só assim será possível buscar uma melhoria nas ações pedagógicas e nas práticas alfabetizadoras.

É necessário, pois, que as formações do próprio PNAIC se direcionem para a temática da avaliação, não no sentido de treinar os professores e conseqüentemente os estudantes para fazerem os testes, mas para que os alfabetizadores reflitam sobre o que representa cada um desses níveis e de que forma sua prática em sala de aula pode contribuir para a melhoria desses resultados. Assim, avaliações externas, como, por exemplo, a ANA, não deve se tornar a matriz de ensino, mas apenas auxiliar a coleta de dados sobre a aprendizagem e as fragilidades dos estudantes. Conforme destaca Teixeira (1987, p. 83):

[...] [A] dificuldade está em que os “modelos” de administração propostos, por se fundarem no paradigma da simplificação, ignoram toda a complexidade da realidade da escola, a sua pluralidade e o fragmento de sua vida cotidiana, ao tentar analisar todos os problemas pelo prisma da produtividade e da eficácia.

Desse modo, ressalta-se que as avaliações externas se configuram como um instrumento que auxilia na investigação da proficiência dos estudantes de uma determinada escola e/ou rede de ensino. Entretanto, tais resultados não podem ser os únicos balizadores para a implantação de políticas públicas para a educação: é preciso um estudo mais amplo, considerando todo o contexto histórico e social da comunidade. Para contribuir com essa reflexão, remete-se ao que afirma Esteban (2004, p. 129):

O cotidiano das escolas públicas que recebem crianças das classes populares exige diálogo constante com as margens, com os sujeitos insignificantes que emergindo delas transitam na escola, com as práticas negadas, com os resultados não celebrados. A ambivalência dos projetos formulados e dos processos vividos fortalece o desafio de se enfrentar a complexidade cotidiana em que se produz o fracasso, olhando o seu avesso para fazer emergir os fios que tecem o êxito como uma possibilidade articulada à dinâmica social de ruptura com as relações de subalternização.

Dessa forma, mesmo com a constatação de que os avanços em relação à alfabetização na rede estadual não foram tão satisfatórios, compreende-se que é preciso investigar mais. Por isso, o próximo capítulo dedica-se a analisar os dados coletados junto aos professores alfabetizadores, buscando evidenciar as possíveis contribuições advindas da implantação desse programa, bem como os aspectos contrários que podem ter comprometido melhores resultados.

CAPÍTULO III

AS MARCAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Este capítulo dedica-se a apresentar e analisar os dados coletados na pesquisa empírica realizada com a técnica de entrevista semiestruturada junto aos professores alfabetizadores. Seu objetivo foi evidenciar quais as impressões coletadas em relação às formações propostas pelo PNAIC em quatro escolas estaduais no município de Campo Grande-MS.

Nesse sentido, a primeira seção destina-se a apresentar a metodologia utilizada para a coleta de dados e para a análise dos resultados. Na seção seguinte, que é complemento da primeira, descreve-se o lócus da pesquisa a partir de informações gerais sobre a rede estadual, explicitando o perfil das escolas escolhidas por meio dos inquéritos de modo a demonstrar o contexto social da comunidade escolar.

Na última parte do capítulo, apresenta-se a formação continuada em questão sob a ótica dos entrevistados mediante seus relatos. Realiza-se, por fim, uma análise dos impactos dessa formação, quer sejam eles positivos ou negativos, com vistas a apresentar possíveis contribuições para a prática docente.

3.1 Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – lócus da pesquisa

O Estado de Mato Grosso do Sul, situado ao sul da região Centro Oeste, tem aproximadamente 2.449.024 (dois milhões, quatrocentos e quarenta e nove mil e vinte e quatro) habitantes. É composto por 79 municípios (IBGE, 2010) e possui extensão territorial de 357.145 (trezentos e cinquenta e sete mil, cento e quarenta e cinco) quilômetros quadrados. Caracteriza-se como um estado com potencial promissor para o desenvolvimento por estar em uma localização privilegiada e fazer fronteira com outros cinco (Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Paraná), além de dois países (Bolívia e Paraguai).

Foi fundado no dia 11 de outubro de 1977 de acordo com a Lei Complementar nº 31, por meio da qual foi desmembrado do Estado de Mato Grosso. Até essa divisão, o que se presenciava no Brasil Central era o vazio populacional, panorama que a partir de então começou a se modificar com o crescimento da migração para o centro do país. Com isso, houve um crescimento populacional, assim como o aumento de investimentos por meio da implantação de diversas indústrias. Conseqüentemente, presencia-se um crescimento econômico e populacional considerável da região, agora estado de Mato Grosso do Sul.

Diante desse cenário promissor, há grandes desafios a serem vencidos, dentre eles os relacionados à educação, pois assim como em quase todo o país, apesar das constantes proposições e dos altos investimentos em educação, pouco se avançou nesse sentido.

A Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, de acordo com o censo escolar de 2015, tem aproximadamente 200.140 (duzentos mil, cento e quarenta) estudantes distribuídos em 365 (trezentos e sessenta e cinco) unidades escolares. Desse quantitativo, 48.648 (quarenta e oito mil, seiscentos e quarenta e oito) alunos estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental e desses, 25.593 (vinte e cinco mil, quinhentos e noventa e três) estão cursando o ciclo de alfabetização, entre os quais 4.925 (quatro mil novecentos e vinte e cinco) estão matriculados nas escolas estaduais de Campo Grande, capital do estado, município que possui o maior número de escolas da rede e, por conseguinte, o maior número de educandos.

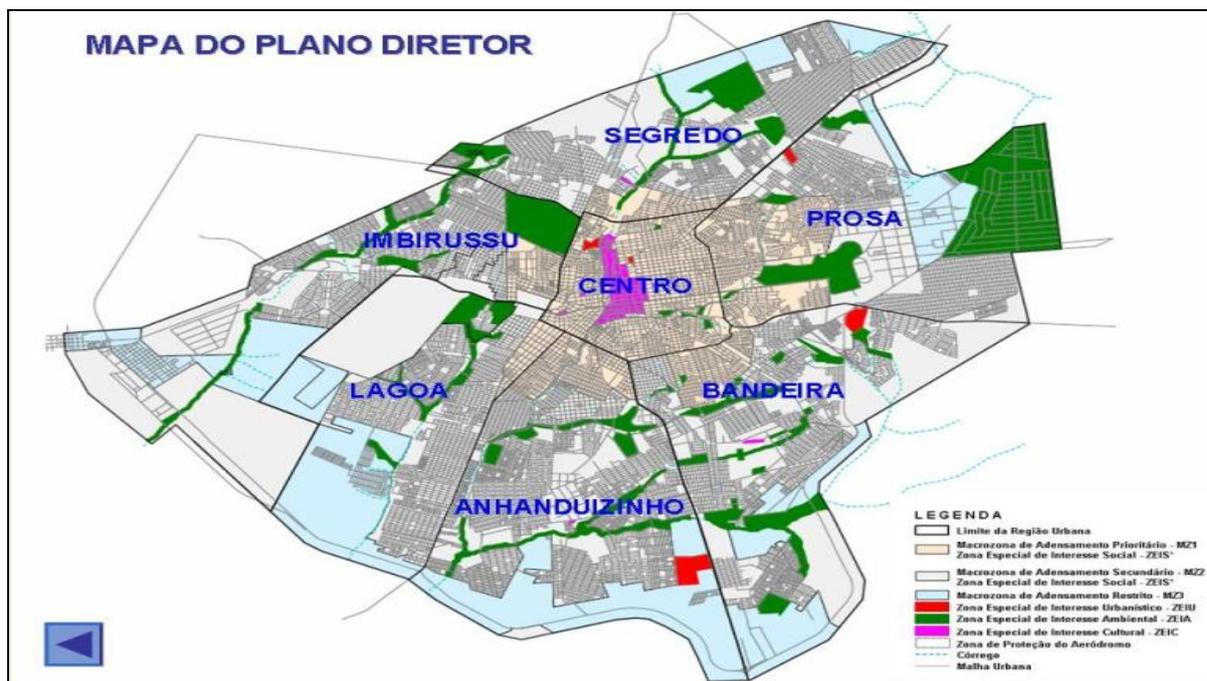
Com base nesses números, esta pesquisa optou por realizar entrevistas com professores alfabetizadores apenas de quatro escolas estaduais da capital, escolha que se justifica pelo fato de o município ser o mesmo de residência do pesquisador e possuir várias unidades escolares, o que possibilitou a coleta de dados em quatro contextos diferentes.

A princípio, nota-se que, embora haja uma prioridade – assegurada em lei – para que a rede estadual atenda ao Ensino Médio e a rede municipal ao Ensino Fundamental, há uma grande demanda do ensino fundamental para o estado atender. Com isso, das 68 (sessenta e oito) escolas estaduais de Campo Grande, 45 (quarenta e cinco) unidades atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por isso, faz-se necessário compreender como essa formação promovida pelo governo federal, a partir do MEC, refletiu-se na prática do professor alfabetizador das escolas estaduais.

3.1.1 As quatro escolas estaduais de Campo Grande partícipes da pesquisa

Para a escolha das unidades escolares que fariam parte desta pesquisa, optou-se por selecionar uma de cada região do município, utilizando como referência a divisão elaborada pela PLANURB – Unidade de Planejamento Urbano da Prefeitura de Campo Grande – e apresentada no mapa a seguir.

FIGURA 3 – Mapa de Campo Grande – divisão por regiões



Fonte: Campo Grande-MS. Elaboração PLANURB (2015).

Selecionou-se então uma escola localizada na região do Anhanduizinho (Escola Estadual A), uma do Imbirussu (Escola Estadual B), uma na região do Bandeira (Escola Estadual C) e uma na Lagoa (Escola Estadual D).¹⁰

A partir dessa delimitação do lócus da pesquisa e com o intuito de manter a mesma dinâmica apresentada na seção anterior – que dedicou-se a traçar um panorama geral em relação ao estado e à rede – esta seção visa apresentar brevemente o panorama de cada uma dessas escolas.

A tabela a seguir apresenta a quantidade de estudantes no ciclo de alfabetização que são atendidos por elas.

Tabela 1 – Quantitativo de estudantes e turmas – escolas pesquisadas/2016

Escola	1º Ano		2º Ano		3º Ano	
	N. Turmas	N. Alunos	N. Turmas	N. Alunos	N. Turmas	N. Alunos
A	1	23	1	30	1	24
B	1	27	1	32	1	22
C	2	57	2	49	3	93
D	1	27	1	27	1	27

Fonte: Portal sistemas SED/MS (2016)¹¹.

¹⁰ Nesta pesquisa serão utilizadas as letras do alfabeto A, B, C, e D para nomear as escolas selecionadas.

Mediante a observação dos dados da Tabela 1, percebe-se que as quatro escolas selecionadas para a pesquisa atendem as três séries correspondentes ao ciclo de alfabetização, ou seja, 1º, 2º e 3º anos. Verifica-se também que três delas (A, B e D) configuram-se como pequenas, uma vez que atendem um público menor de estudantes dessa etapa por possuírem somente uma turma de cada ano. Por outro lado, a escola C atende um montante bem maior de crianças, oferecendo duas salas de 1º ano, duas de 2º ano e três de 3º ano. Além disso, mesmo que todas elas possuam salas com um número considerável de estudantes – acima de vinte – estas ainda não se configuram como salas superlotadas, o que já pode ser considerado um aspecto positivo para o desenvolvimento das práticas dos alfabetizadores.

A escola A localiza-se na região do Anhanduizinho, em um bairro com aproximadamente 5.000 (cinco mil) habitantes. Essa população, em sua maioria, é de classe média baixa (BRASIL, 2000) e a localidade apresenta uma boa infraestrutura: possui um ginásio poliesportivo, quatro escolas públicas, um posto de saúde, um posto policial, uma praça e um centro de convivência do idoso. É importante ressaltar ainda que possui oferecimento regular dos serviços básicos, sendo servida em 100% de água tratada e energia elétrica, 90% de suas ruas são pavimentadas, conta com rede de esgoto e coleta de lixo feita regularmente. A unidade escolar A atende aproximadamente 854 (oitocentos e cinquenta e quatro) estudantes do 1º ano do Ensino fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

Já na região do Imbirussu, a pesquisa foi realizada com os professores da escola B, localizada próximo ao centro da cidade. Trata-se de uma unidade escolar pequena, a menor escolhida no que se refere à estrutura física, considerando-se que, apesar de as demais apresentarem um número pequeno de estudantes no ciclo de alfabetização, são escolas de médio e grande porte, com capacidade para atender acima de 800 (oitocentos) estudantes. Esta possui apenas 310 (trezentos e dez) alunos matriculados e está inserida em um contexto semelhante ao da escola A, pois possui rede de esgoto, água tratada, pavimentação asfáltica, diversas escolas públicas e privadas e lugares destinados ao lazer, tais como praças e parques. Sua população em grande parte é composta por pessoas de classe média baixa.

A escola C, por sua vez, atende cerca de 1200 (mil e duzentos) estudantes, sendo a maior dentre as que participaram da pesquisa. Ao contrário das demais, que têm apenas uma turma para cada ano do ciclo de alfabetização, ela possui duas salas de 1º ano, duas de 2º ano e três de 3º ano. Frente a isso e para a exequibilidade da pesquisa, escolheu-se entrevistar apenas uma professora de cada um dos anos. Essa unidade escolar está inserida na região do

¹¹ Endereço: sistemas.sed.ms.gov.br, acesso em junho de 2016.

Bandeira, distante do centro da cidade, em um bairro populoso, com boa infraestrutura, porém sem espaços para lazer. Ela está bem próxima a um Terminal de Transbordo Urbano e, por isso, recebe estudantes oriundos dos mais diversos bairros da região.

Embora a escola D tenha capacidade física para atender acima de 600 (seiscentos) estudantes, dentre as quatro pesquisadas, é a com menor número de alunos, pois conta com apenas 260 (duzentos e sessenta) matriculados. Isso se justifica por estar inserida no Programa Mais Educação¹² do Governo Federal, por meio do qual as crianças permanecem na escola todos os dias cerca de 7 (sete) horas, o que impossibilita a utilização de seus espaços físicos para a oferta de outras turmas no contraturno escolar. Ela pertence à região Lagoa e, assim como a C, está distante do centro da cidade, em um bairro populoso, que, apesar de possuir asfalto e rede de esgoto, ainda necessita de maiores investimentos por parte do poder público, principalmente em segurança, saúde e lazer.

Outro aspecto relevante em relação às escolas pesquisadas são os indicadores do IDEB – Índice e Desenvolvimento da Educação Básica, pois, ainda que não possibilitem avaliar o reflexo das formações promovidas pelo PNAIC no aprendizado do estudante, permitem compreender como elas vêm se apresentando a cada edição da avaliação. Assim, o quadro a seguir apresenta os resultados do IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental das quatro escolas pesquisadas com relação aos dados provenientes da rede estadual em Campo Grande e em todo o estado, assim como o resultado geral brasileiro.

Tabela 2 – Comparativo do IDEB: Brasil, Mato Grosso do Sul, Campo Grande – escolas pesquisadas – 2007 – 2015

COMPARATIVO – IDEB ANOS INICIAIS ENSINO FUNDAMENTAL					
	2007	2009	2011	2013	2015
Brasil	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5
Mato Grosso do Sul (Rede Estadual)	4.0	4.4	4.9	5.1	5.4
Campo Grande (Rede Estadual)	4.3	4.6	5.0	5.0	5.2
Escola Estadual A	4.4	5.1	5.3	4.8	4.9
Escola Estadual B	4.6	4.7	5.9	5.3	6.1

¹² O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 15 de agosto de 2016.

Escola Estadual C	3.7	4.8	4.8	5.2	5.6
Escola Estadual D	4.5	5.4	5.7	5.0	4.9

Fonte: INEP, 2016.

Ao observar a tabela acima é possível verificar que a Rede Estadual vem apresentando crescimento a cada resultado do IDEB, e isso se repete ao mensurar os dados apenas das escolas estaduais localizadas em Campo Grande. No entanto, ao analisar os resultados, individuais das escolas participantes dessa pesquisa, nota-se que as escolas A e D apresentaram queda no índice do ano de 2015 em relação ao ano de 2013.

Desse modo, embora o IDEB não deva ser compreendido e tomado como o balizador para a proposição de políticas públicas, não há como desconsiderar seus resultados, pois contribuem para o diagnóstico do desenvolvimento da educação.

3.1.2 A formação continuada sob a ótica dos alfabetizadores

A realização das entrevistas possibilitou coletar junto aos professores suas impressões em relação à participação nas formações continuadas oferecidas pelo PNAIC no período de 2013 a 2015.

Essas informações possibilitaram analisar quanto essa ação influenciou o docente de forma positiva ou negativa em seu trabalho pedagógico desenvolvido nas salas de alfabetização.

Nesse sentido, é importante mencionar que, conforme consta no caderno de apresentação do Pacto, “[...] a formação no âmbito deste Programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão; refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação” (BRASIL, 2012a, p. 28). Isso demonstra uma abordagem teórica que propõe a reflexão da prática docente com o objetivo de reestruturá-la. Desse modo, ao analisar os cadernos de estudos do Pacto, verificou-se um aporte teórico consistente, assim como relatos de atividades práticas e reflexões sobre a realização delas. Portanto, constatou-se que:

Os cadernos que compõem e ajudam a estruturar a formação foram elaborados por professores universitários, pesquisadores com experiência em formação de professores, e professores da Educação Básica. Todos trabalharam juntos para inserir nos textos sugestões de atividades e reflexões sobre o que pode ser feito em uma sala de aula de alfabetização para que os alunos aprendam a ler e escrever dentro de uma perspectiva social de inclusão e participação (BRASIL, 2012b, p. 34).

Diante disso, compreende-se que há uma estruturação dos estudos prevista nos cadernos para que fossem realizadas com os professores durante os encontros de formação, de modo a promover o estudo e a reflexão dos temas.

Contudo, ao analisar as entrevistas com as alfabetizadoras, constatou-se que essa postura teórica não foi incorporada por elas, pois logo no início do inquérito elas foram indagadas quanto às impressões que tiveram em relação aos cadernos de estudos de cada uma das unidades, com vistas a verificar o nível de satisfação quanto aos temas para estudos propostos, assim como os referenciais teóricos que balizaram toda a estrutura de formação planejada pelo programa. Elas foram unânimes em discorrerem apenas sobre a qualidade do material usado para confeccionar os cadernos e não mencionaram a relevância dos estudos propostos, conforme se observa nos excertos de suas falas descritos abaixo:

Os materiais são ótimos, os cadernos são excelentes, material muito bom (P1, 2016).

Gostei de todos, achei bom. Cadernos de boa qualidade, nós podemos manusear bem os cadernos, tinha bastante informação, gostei (P10, 2016).

A gente, na turma lá, a gente gostava do caderno, era bem explicado e tudo porque a gente tinha contribuições com outros colegas, então facilitava (P11, 2016).

Os materiais são excelentes, bem encadernados, tudo, veio o primeiro ano eu recebi, eu recebi um kit completo, todo equipado, arrumado (P12, 2016).

Vê-se então que as professoras não conseguiram, num primeiro momento, entender como relevantes os conteúdos dos cadernos estudados nem os relatos ou sugestões de atividades apresentados, visto que suas respostas foram voltadas a enaltecer apenas a qualidade dos materiais utilizados para a confecção cadernos. Ressalta-se ainda que em alguns momentos elas foram provocadas pelo pesquisador, com questionamentos sobre o conteúdo do material na tentativa de narrarem, ainda que brevemente, as questões teóricas, o que não aconteceu:

Ah, eu gostei, achei muito bom, bem elaborado, assim, eles é bem parecido com a realidade mesmo das crianças. A questão de sequência didática tinha muitas ideias no caderno, aí a nossa formadora trazia mais ideias também, em cima daquelas (P4, 2016).

Os materiais são excelentes, bem encadernados, tudo, veio o primeiro ano eu recebi, eu recebi um kit completo, todo equipado, arrumado. Ano passado já não foi esse kit que veio, mas a professora que estava conosco, excelente professora, ela teve o cuidado de imprimir coisas perfeitas para nós, né, então além desse material que veio ela também arrumou pastas, arrumou, então a gente tinha material excelente para trabalhar. [...] O caderno também,

muito bom, né, muitas coisas que foram colocadas nos cadernos a gente aplicou na sala até pra dar continuidade ao próprio pacto (P12, 2016).

Assim, é possível inferir que as formações não conseguiram provocar suficientemente os professores quanto à importância da relação entre a teoria estudada e discutida nas formações e suas práticas em sala de aula. Torna-se então necessário que os professores compreendam que o estudo teórico tem a finalidade de auxiliar a mudança na postura pedagógica, como afirma Vázquez (1997, p. 203):

A finalidade imediata da atividade teórica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente essa matéria-prima, para obter, como produtos, teorias que expliquem a realidade presente, ou modelos que prefigurem uma realidade futura. A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade ou traçar finalidades que antecipam idealmente sua transformação.

A partir dessa afirmação, questiona-se de que forma questões teóricas foram contempladas ao longo da formação ou como os docentes as veem, uma vez que, se não houver uma aproximação entre teoria e ações práticas, o que culmina na mudança de postura do professor, essa teoria demonstra que não terá envolvido o docente. Observa-se que, em uma formação continuada, o que mais chama atenção dos educadores são as questões práticas, independente da teoria que as refere.

Isso foi reforçado nas respostas de algumas professoras quando questionadas sobre a fundamentação teórica quanto ao trabalho/processo de alfabetização que as formações do PNAIC utilizam, já que também encontraram dificuldades em responder essa pergunta, cujas respostas foram direcionadas às questões práticas realizadas durante as ações de formação, conforme apresentado a seguir:

Então, a questão teórica eu já tinha, então ela veio ajudar na questão prática (P1, 2016).

Trouxe, teórica também, da teoria nós partimos pra prática, trouxe sim! Por exemplo, lá a gente fez muitas dinâmicas pra começar a produção, pra começar as atividades com as crianças, então a partir dali você já teve o embasamento para ir pra uma prática. Tinha o diário de bordo, que a gente tinha que relatar tudo que acontecia dia a dia, no final da formação cada um levava esse diário de bordo e colocava o que foi trabalhado naquele dia na aula, então era também uma questão de memória, você tinha que tá guardando tudo que aconteceu ali pra chegar em casa, fazer o relato, levar, e essa prática também pode ser feita em sala de aula (P7, 2016).

Acho que a prática ajudou bastante. [...] A teoria também, não vou dizer que ela não ficou, mas a prática ajudou bastante (P8, 2016).

Essas respostas demonstram que os estudos e as discussões sobre o material não foram consolidados pelos cursistas, apesar de as entrevistadas P10, P11 e P12 afirmarem que a formação ofereceu tanto teoria como prática. Em seu discurso, entretanto, observa-se que há uma ênfase às questões práticas:

Ela trouxe as duas coisas pra gente, a teórica e a prática, e quando a gente tava lá, a gente, tudo que a gente fazia nas apostilas, tudo vinha na apostila a gente desenvolvia na prática, então facilitou (P11, 2016).

[...] Trouxe os dois, tanto teórica como prática, porque se você não tem a teoria você não consegue desenvolver na prática, né, eu falo assim que principalmente 2º e 3º ano, desde o 1º ano tem o pacto, mas você tem uma outra visão depois que você começa a frequentar o pacto. A visão do que, ah isso pode ser feito, isso dá para ser feito e aí a gente acaba não tendo mais aquele medo, ah, será que vai dar certo, vai virar bagunça a sala, será que eu vou conseguir contornar, não, e assim você, não vai dar certo sim, deu certo, outra professora teve essa experiência deu certo então vou tentar também, então essa forma de tentar, o desafio é tentar e aí a gente consegue perder esse medo de não tentar (P12, 2016).

Teve sim a fundamentação, porque nós estudávamos e depois discutíamos aquele assunto, e depois falávamos sobre a prática, sobre a possibilidade de aplicar em sala de aula, então houve a teoria (P10, 2016).

Ao analisar essas repostas, ficou evidente o quanto as entrevistadas dão importância para as atividades práticas, uma vez que elas muitas vezes colaboram para o trabalho em sala de aula. Contudo, deve-se considerar a aplicabilidade dessas atividades desenvolvidas durante a formação, posto que muitos professores acabam as reproduzindo sem nenhum planejamento prévio, quando na verdade a proposta no PNAIC é de que essas ações fomentem a reflexão sobre as práticas em sala de aula e não meramente sua repetição, uma vez que uma mesma atividade não produz o mesmo resultado sendo desenvolvida em diferentes contextos, como nos quais as escolas estão inseridas.

Nesse sentido, é importante considerar até que ponto a utilização dessas atividades práticas são vistas como recursos para as aulas, e sua escolha pode ser justificada pelo fato de serem atividades que envolvem ludicidade, por serem dinâmicas e atrativas e assim envolverem os estudantes. É fato que as atividades lúdicas em sala de aula são importantes, mas estas devem ser planejadas e realizadas com o objetivo de colaborar para a aprendizagem do estudante. Portanto, é necessário compreender que a formação continuada precisa favorecer o estreitamento entre a teoria e a prática, pois estas estão implicadas intrinsecamente.

Para colaborar com essa questão, podem-se retomar as afirmações de Placco e Almeida (2003, p. 57-58):

É fundamental pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente, de modo que as dimensões da sincronicidade possam se revelar e integrar, na compreensão ampliada de si mesmo, do processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais da e na escola, síntese da formação e da prática docente como momentos com peculiaridades e especificidades que provocam contínua mudança nos professores e em sua prática.

A escola não deve se configurar como um local em que a teoria desaparece; pelo contrário, esta deve ser integrada e até mesmo validada pela prática, visto que a partir dela é que o professor consegue repensar suas ações de forma contínua. Assim, a formação precisa ser vista como algo permanente e que considere as questões do cotidiano do docente e que estas estejam respaldadas por uma teoria.

Nessa perspectiva, as professoras, ao serem questionadas se houve mudança em relação às suas práticas em sala de aula após a formação, todas responderam afirmativamente. Todavia, ao analisar suas respostas, observa-se que elas destacam como ponto forte nessa mudança a inserção de atividades lúdicas, conforme descrito a seguir:

Nossa demais, pra melhor. Eu trabalho em matemática, eu consigo, eu trabalho aquele jogo cama de gato que é a sequência, né, dos números móveis pros alunos, igual eu falei pra você: eu já consigo trabalhar recorte e colagem, produção de texto com gibis, você entendeu? Que a gente senta e eles fazem leitura na roda (P9, 2016).

Aprendi a fazer a leitura deleite no pacto e até hoje eu faço com as crianças, a trabalhar com lista, assim a trabalhar trazer mais para a realidade, aprendi a trazer conteúdo da realidade pra sala, até hoje eu uso isso (P4, 2016).

São os trabalhos porque principalmente em matemática nós aprendemos muitos jogos, então a parte lúdica facilitou porque a gente leva muito mais os registros de conteúdo. Então a parte de jogos facilitou bastante (P8, 2016).

A parte das dinâmicas pra mim ajudou bastante, como começar uma produção de texto, como começar a contar uma história, como fazer a roda de leitura na coletividade pra depois partir pro individual, ajudou (P7, 2016).

Compreende-se assim que para as professoras entrevistadas os pontos fortes da formação oferecida pelo PNAIC e que se refletiram diretamente em sua prática foram as atividades que focalizavam principalmente a ludicidade, tais como jogos, leituras deleite, dinâmicas, dentre outras.

Verifica-se então que não basta o professor gostar da atividade, é necessário que ele compreenda o objetivo de determinada ação e de que forma ela poderá contribuir para a

aprendizagem dos estudantes. Dessa maneira, deve estar registrada no planejamento do professor com suas metas bem definidas.

Sabe-se que, historicamente, a reflexão quanto à prática conforme propõe o PNAIC é algo novo, porém necessário, haja vista que permite ao professor refletir e, caso necessário, reestruturar sua prática. Nesse sentido, Freire (1996, p. 39) afirma que “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática”. Isso não significa apenas refletir, mas que essa ação leve o docente a replanejar suas ações pedagógicas.

Outra questão abordada na pesquisa e que evidencia essa tendência das professoras para as atividades práticas está relacionada às respostas dadas ao serem indagadas sobre qual temática dos cadernos estudados mais lhes chamou atenção. A resposta de algumas foi o caderno de jogos e brincadeiras, ou seja, aqueles que trabalham a ludicidade.

Tem a parte de jogos, eu gostei da parte de jogos porque os alunos se interessam bastante por jogos, embora eles não estejam bem preparados para isso, e o professor também. Eu gostei mais de jogos (P10, 2016).

Ah, eu gostei muito do caderno dos jogos, tem umas brincadeiras, tem uns quadrados lá, aí você faz a contagem e faz a gente refletir coisas que você acaba tendo que ir buscar para você poder fazer, e eu gostei muito desse caderno desses jogos (P12, 2016).

É, pois, preciso refletir sobre o porquê dessa escolha por parte dos professores, uma vez que ela pode ter ocorrido em virtude da praticidade de trabalhar atividades lúdicas, sem que as docentes tenham compreendido a importância da utilização de tais recursos.

Trata-se de uma temática extremamente importante para o ensino, tendo em vista que a ludicidade na alfabetização envolve jogos, brinquedos e brincadeiras. Isso porque, ao pensar uma alfabetização que esteja coerente com o universo no qual a criança está inserida, o professor precisa refletir sobre o quanto essas atividades podem interferir, positiva ou negativamente, em sua prática pedagógica. Portanto, é fundamental que o docente compreenda a funcionalidade de inserir no seu dia a dia em sala de aula os jogos, o brinquedo e a brincadeira. Além do mais, essas atividades contribuem para muito mais que o aprendizado pedagógico, como nos explica Kishimoto (2010, p. 01):

O brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá o poder à criança para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. Mas é no plano da imaginação que o brincar se

destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Desse modo, percebe-se que são relevantes os benefícios que a utilização da ludicidade, conciliada às práticas desenvolvidas pelo professor em sala de aula, propicia ao desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. Diante disso, é importante considerar que nos cadernos de jogos muitas foram as atividades práticas propostas e que foram desenvolvidas pelos professores em sala de aula posteriormente. Consequentemente, não foram poucos os relatos quanto à satisfação dos educandos na realização de atividades que envolviam jogos, brincadeiras e brinquedos, assim como foi constatada a melhoria do convívio social.

Frente ao exposto, torna-se necessário refletir sobre a forma com que os docentes reproduziram essas práticas em suas salas de alfabetização, pois, de acordo com o que propõe o PNAIC, o objetivo dessas atividades é levar o professor a refletir sobre o desenvolvimento de seu trabalho. Nesse sentido, ressalta-se que uma aula lúdica ou uma atividade prática que possibilita a ludicidade não é necessariamente desenvolvida utilizando-se apenas jogos ou brincadeiras, “[...] uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno” (FORTUNA, 2000, p. 09).

Considerando o exposto, questiona-se o quanto a formação realizada promoveu a compreensão nos docentes sobre a importância das atividades práticas e lúdicas, já que não existe sentido em apenas reproduzi-las por terem sido interessantes e divertidas, mas é preciso que sejam contempladas no planejamento e principalmente contribuir para a aprendizagem do estudante. Nesse viés, é necessário também o cuidado de não didatizar jogos e brincadeiras, correndo-se o risco de esse recurso se tornar algo que não estimule mais os estudantes, mas para o docente precisa estar claro e bem definido o objetivo pretendido com a utilização desses recursos.

Ainda em relação à questão sobre a temática estudada no Pacto que chamou atenção dos professores, há outro ponto relevante para ser destacado: trata-se da dificuldade que algumas das entrevistadas encontraram em mencionar o tema.

Foi o de.... Ano passado nós recebemos um suporte muito bom de materiais (P8, 2016).

É assim, em termos de nome de caderno eu não vou saber te dizer, porque foram vários, a gente foi pegando vários cadernos. A parte das dinâmicas que eu gostei muito, sabe, assim, eu gosto muito de fazer dinâmicas em sala e essa parte pra mim foi a parte mais gostosa, de como dinamizar a sala, como trabalhar com atividades que vão além da sala, da cadeira, do menininho sentado, achei muito bom (P7, 2016).

Olha foi... Não lembro mesmo não. Entendeu? Mas é porque no caderno foram as falas dos professores, sabe, os trabalhos que eles trabalhavam junto com os alunos, foram os vídeos assim que eu aprendi assim que me chamou muita atenção foram nas atividades de matemática, em grupo na prática que nós trabalhamos (P9, 2016).

Essas respostas demonstram que a formação para o professor foi válida, mas mais no sentido de questões práticas, visto que, em relação aos estudos teóricos, estes não lhe causaram impacto a ponto de se refletirem na prática docente. Desse modo, é coerente questionar até que ponto essa formação, proposta pelo PNAIC, conseguiu atingir seus objetivos, uma vez que, embora se entenda que uma formação continuada não se resume a um estudo teórico, compreende-se que este deve estar presente, posto que uma boa prática está referendada por uma boa teoria. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2004, p. 43) destacam que:

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitem questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicáveis sempre provisórias da realidade.

Partindo dessa afirmação, pode-se considerar que a fundamentação teórica, por mais consistente que seja, não garante o desenvolvimento de uma boa prática, pois, mais do que fundamentar as ações, precisa levar o profissional a refletir sobre ela, ou seja, deve provocar no docente o movimento de se avaliar e a partir dessa avaliação replanejar suas ações pedagógicas. Desse modo, Pimenta e Lima (2004, p. 49) acrescentam que “[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”. Em outro momento da entrevista, ao serem questionadas sobre os aspectos positivos da formação, as professoras responderam positivamente, mas com ênfase na troca de experiências com seus pares, conforme descrevem as respostas a seguir:

[...] Também gostei porque podemos entrar em contato com professores de outras regiões e percebemos que os mesmos problemas que eles têm a gente tem também (P10, 2016).

Troca de experiência com os outros professores (P11, 2016).

Fica então evidente que as contribuições que se sobressaem aos olhos do professor, em relação aos momentos de formação do PNAIC, são as que se referem à interação entre os colegas, às trocas de experiências. Apesar de mencionarem em alguns momentos a relevância da formação para a prática, assim como dos estudos propostos e a qualidade dos materiais ofertados, todas as respostas foram unânimes em destacar como ponto forte da formação essa interação.

É importante destacar que isso demonstra uma tendência dos educadores de compreenderem equivocadamente a escuta de relatos de sucesso de outros colegas como troca de experiência. “[...] Somente é verdadeiramente experiência, quando as condições objetivas se acham subordinadas ao que ocorre dentro dos indivíduos que passam pela experiência” (DEWEY, 1971, p. 33). Dessa maneira, essa troca não é possível, pois a experiência precisa ser vivida pelo indivíduo, e por isso é fundamental rever as práticas formativas, pois as falas documentadas indicam não ter ocorrido essa internalização dos novos conhecimentos, talvez pela falta de interação com o ambiente. “[...] A educação praticada intencionalmente (ou escolar) deveria apresentar um ambiente em que essa interação proporcionasse a aquisição daquelas significações que são tão importantes, que se tornam por sua vez em instrumentos para a ulterior aquisição de conhecimentos” (DEWEY, 1979, p. 301).

Colaborando com essa afirmação, Larossa (2002, p. 22) considera que:

[...] A experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação.

Destarte, há uma necessidade de se romper com esses conceitos equivocados, uma vez que a socialização de experiências não se configura como conhecimentos apreendidos de forma consistente, de modo que os outros sejam capazes de reproduzir em suas salas de aula. É preciso ir além desses relatos, aprofundando-se em conhecimento teórico que os valide e levando-se em consideração o contexto de cada lugar. Nessa perspectiva, considera-se que, apesar de ser algo apontado como um ponto relevante para o professor a socialização de experiências, a formação não conseguiu atingir seus objetivos, até porque, quando as entrevistadas destacam como pontos principais apenas essa socialização de experiência, muitas vezes a confundem com a efetiva troca de experiências.

Essa situação é preocupante e leva ao questionamento sobre se de fato era necessário um programa com tamanha proporção e amplitude, uma vez que na própria escola poderiam ocorrer momentos para essas interações. Nesse sentido, faz-se necessário reavaliar as ações de formação do PNAIC e buscar reestruturá-las de forma que possibilitem ao cursista apropriar-se da teoria para o desenvolvimento de sua prática, pois não pode ser considerado normal que ele participe durante um longo período dessas ações e ainda não consiga refletir minimamente quanto ao seu trabalho.

É importante destacar também que o objetivo dessa discussão não é diminuir ou desconsiderar a relevância que o referido programa tem, pois este tem como proposta possibilitar aos alfabetizadores refletirem sobre suas práticas, assim como oferecer suporte por meio de materiais escolares, além de possibilitar que toda a sociedade conheça a triste realidade de as crianças saírem do ciclo de alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas. Porém, é necessária uma avaliação constante dessa proposta para que se alcancem seus objetivos e, caso isso não esteja ocorrendo, como observa-se a partir da análise das entrevistas, é importante o replanejamento das ações, pois a formação precisa ir ao encontro das dificuldades dos docentes e promover mudanças em sua prática.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 17-18) contribui ao elucidar que:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Ainda de acordo com Guskey e Huberman (1995, *apud* Civicta, 2011, p. 14):

A Formação Continuada deve tentar modificar a situação de ensino-aprendizagem nas escolas e, por isso, deve emanar das necessidades sentidas pelos próprios professores e focar as situações cotidianas que eles vivem junto aos alunos. Por outro lado, alguns estudos indicam que centrar tanta atenção na figura do professor pode impedir e/ou levar ao fracasso a implementação de propostas mais sistêmicas, que focam a organização da escola como um todo, as quais são percebidas como mais importantes do que as questões pessoais dos docentes.

Com base nessa afirmação, constata-se que há a necessidade de se pensar a formação continuada a partir das especificidades de cada professor, turma e escola, pois assim será possível contemplar questões e dificuldades que se apresentem e que sejam próprias de um grupo, isto, é preciso atender minimamente o desenvolvimento profissional do docente com vistas a contribuir para o aprimoramento de sua prática a partir de suas dificuldades.

Em outro questionamento da entrevista, as professoras foram solicitadas a relatarem mudanças em sua prática em sala de aula e darem exemplo de alguma, ocorrida após participarem da formação do Pacto. Semelhante às outras respostas já apresentadas, as docentes não conseguiram mostrar claramente quais foram essas mudanças: tentaram exemplificá-las, mas percebe-se no tom de fala que esta não é uma situação clara para elas, apesar de serem taxativas ao afirmarem que há contribuições e que houve mudanças depois de participarem da formação do PNAIC. Pode-se observar isso nos trechos das repostas a seguir:

Considero. Vamos ver... A forma de avaliar o aluno, né, diversas formas de avaliar o aluno, é... acho que a gente precisa avaliar em todos os momentos o aluno e de diversas formas. Muitas vezes a gente fica presa num tipo de avaliação. Eu gostei porque eu pude diversificar mais meu modo de avaliação (P10, 2016).

Então como eu te falei, aí eu comecei, porque quando eu comecei há 24 anos a gente usava muito jogo, aí você vai, com o tempo você vai perdendo, né, você joga menos. Então aí eu voltei a jogar (P1, 2016).

Verificar assim que as professoras não conseguiram argumentar com clareza sobre as mudanças, como se verifica na fala da P10, que apresenta como uma delas a forma de avaliar, quando na verdade essa temática foi abordada no ano de 2015, quando a referida professora não participou da formação do PNAIC. Pode-se então inferir que, embora tenham se apropriado de outras temáticas estudadas durante a formação, essas não estão latentes, ou seja, talvez não foram consolidadas pelos docentes.

Nas respostas de P11 e P12, por seu turno, essa dificuldade em citar as mudanças fica muito mais nítida, uma vez que discorrem sobre algumas práticas mais relacionadas à rotina de sala de aula do que propriamente ao fazer pedagógico, como por exemplo, a leitura deleite, que nada mais é do que uma estratégia para a acolhida. Não se desconsidera tal prática, pois ela estimula nos estudantes o gosto pela leitura, mas o que se destaca é o fato de o professor ter participado durante dois anos da formação e, quando questionado em relação às mudanças em sua prática, sobressaírem apenas essas ações.

É pegar a teoria e desenvolver o lúdico com eles, com as crianças, porque aí vai varalzinho de leitura tudo isso daí (P11, 2016).

Por exemplo, a leitura deleite eu não fazia, e lá na chegada eles mesmo fazem a leitura pela leitura, a leitura por prazer de ler, a leitura não enfocando, mas pra você ter o prazer de ler, trazer vários portadores, isso aí usei eu uso até no meu quinto ano, e eles gostam, no começo eu lia apenas e agora eles querem ler, eles trazem o livro, então vamos ler isso hoje, isso amanhã, então eles já têm essa preocupação qual será a próxima leitura da aula (P12, 2016).

Essas respostas indicam que os professores encontraram dificuldades em expor de forma clara as temáticas estudadas e discutidas durante as formações do Pacto, mesmo que mencionem as contribuições que tiveram ao participar. Torna-se necessário, pois, questionar o quanto uma formação continuada tão ampla se refletiu na prática do alfabetizador, tendo em vista que não se pode desconsiderar o objetivo do PNAIC que é alfabetizar todas as crianças na idade certa. Entretanto, quando se constata uma situação como essa, há de se admitir que essa meta pode não ser alcançada atingido se não ocorrer uma avaliação do programa e sua adequação conforme a necessidade dos professores.

Nesse sentido, pode-se recorrer ao que afirma Freire (1991, p. 68):

[...] A escrita é uma prática discursiva que, na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social.

Destaca-se a importância de promover, em sala de aula, situações que envolvam as práticas sociais da língua de maneira significativa aos estudantes, posto que contribuirão para a formação dessas crianças como leitores, escritores e principalmente como cidadãos. Assim, pode-se inferir que o trabalho com os eixos da linguagem, proposto pela formação do Pacto, corroboram um ensino que ultrapasse as paredes das salas de aula e os muros da escola.

Para um trabalho eficaz com os quatro eixos da língua, muitas são as metodologias existentes, porém, dentre as abordadas ao longo da formação, destacam-se as que envolvem as sequências didáticas, possibilitando o planejamento de ações em que os temas são contemplados de forma natural.

Para tanto, torna-se fundamental compreender o que são sequências didáticas. De acordo com Zabala (1998, p. 18), estas são: “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

Elas favorecem a articulação de diferentes atividades didáticas ao longo da aprendizagem de um conceito, o que torna possível a reconstrução de conhecimentos ao se articularem saberes prévios aos recém-adquiridos. Além disso, essas atividades devem ser significativas, desafiadoras e intencionais e mais do que isso, precisam contemplar a heterogeneidade da turma.

Diante disso, compreende-se que, ao ser estudada e discutida nas formações do PNAIC essa temática, ela deveria possibilitar aos professores analisarem seus planejamentos e

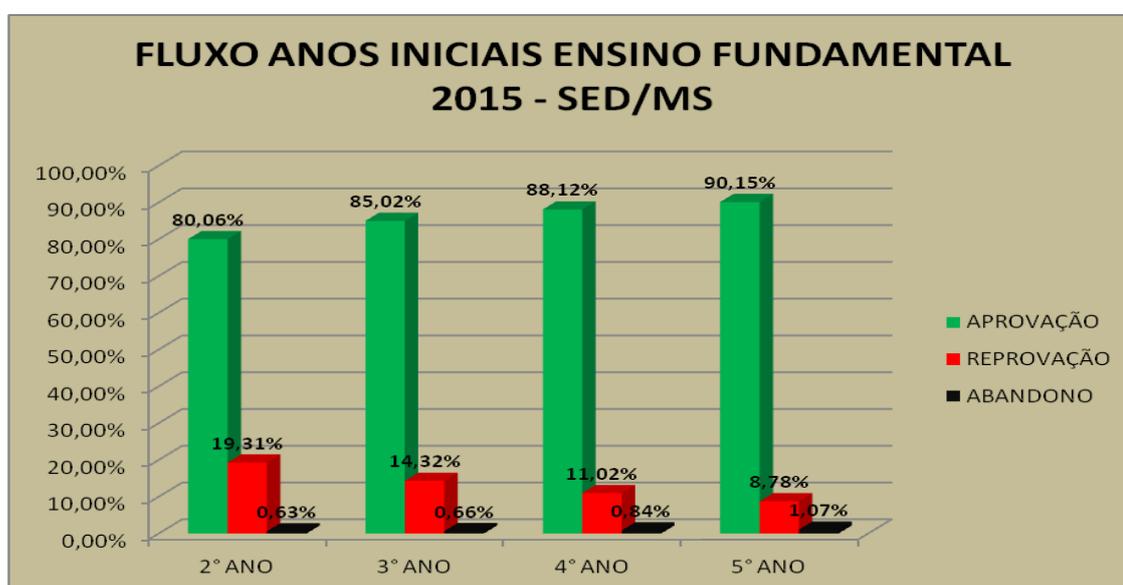
assim repensem seu fazer pedagógico. Um excerto de um dos textos contidos nos cadernos do PNAIC corrobora com essa reflexão:

Ao selecionar conteúdos a serem ensinados é imprescindível uma vigilância para que seja evitado um distanciamento entre o objeto de ensino e o objeto social de referência, bem como pensar-se numa hierarquização, o que deve ser considerado prioritário ou enfatizado no âmbito do objeto de ensino (BRASIL, 2012b, p. 09).

Essas foram apenas duas dentre tantas temáticas propostas para estudo nos cadernos de formação do PNAIC, conforme consta no capítulo II, mas que não foram mencionadas pelos alfabetizadores durante a entrevista. Isso gera vários questionamentos em relação às contribuições do Pacto para a prática dos professores, pois é fato que elas aconteceram. No entanto, os dados da pesquisa têm evidenciado até agora que foram muito tímidas.

Desse modo, é importante retornar ao que foi discutido no Capítulo II sobre a formação continuada, pois de maneira alguma pretende-se aqui diminuir a relevância que a proposta do PNAIC possui, pois atendeu aos alfabetizadores de escolas públicas do Brasil inteiro, discutiu temáticas relevantes do cotidiano de sala de aula e forneceu material de apoio às escolas e o pagamento de bolsas aos participantes. Contudo, constata-se que, apesar do alto investimento, os resultados foram muito aquém do esperado, já que ainda há crianças concluindo o ciclo de alfabetização sem estarem de fato alfabetizadas ou em distorção idade/série em decorrência da reprovação, conforme apresenta o gráfico a seguir:

Gráfico 5: Fluxo dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2015)



Fonte: SED/MS (2016).

Destaca-se que o 1º ano do Ensino Fundamental não consta no Gráfico 5 porque não nele há reprovação, ou seja, promove uma progressão automática conforme orientado pelo Parecer nº. 137.2007 do Conselho Estadual de Educação. No entanto, quando os demais anos são analisados, especificamente o 2º e o 3º, observa-se que há um índice muito elevado de reprovação, revelando que ainda há muitas crianças com defasagem na aprendizagem mesmo ao final do ciclo destinado à alfabetização, o que resulta conseqüentemente em um elevado número de estudantes com distorção idade/série.

Tabela 3 – Comparativo: reprovação e abandono anos iniciais do Ensino Fundamental - 2013, 2014 e 2015

Comparativo reprovação e abandono anos iniciais do Ensino Fundamental - 2013, 2014 e 2015						
Ano de ensino	Ano letivo 2013		Ano letivo 2014		Ano letivo 2015	
	Reprovação	Abandono	Reprovação	Abandono	Reprovação	Abandono
2º ano	20,75	0,65	21,21	0,51	19,32	0,63
3º ano	13,89	0,58	15,75	0,55	14,31	0,65
4º ano	10,30	0,72	11,62	0,77	11,03	0,83
5º ano	7,98	1,42	9,57	1,36	8,76	1,06

Fonte: SED/MS (2016).

A partir dos dados da Tabela, 3 é possível constatar que as taxas de reprovação nos 2º e 3º anos são alarmantes, de modo que esses estudantes reprovados voltam no ano seguinte para a mesma etapa de ensino. Nesse sentido, questiona-se até que ponto as formações continuadas, realizadas com os professores, contribuem de maneira a oferecer subsídios para lidar com as dificuldades que surgem cotidianamente, visto que se observa que, mesmo participando de formações, tais como a do PNAIC, o docente ainda não consegue intervir em determinados problemas que comprometem o aprendizado.

Por esse comparativo, revelam-se ainda as fragilidades da Rede Estadual de Ensino em relação aos índices de taxa de abandono e reprovação, possibilitando relacioná-las a um recorte da entrevista no qual as professoras responderam sobre as dificuldades enfrentadas em sala de aula após sua participação nas ações do Pacto. Observa-se, pelos excertos selecionados, que é recorrente o destaque para os diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes:

Ainda encontro. Olha, eu acho que a... a gente não gosta muito de falar nisso, mas a indisciplina é muito difícil pra você trabalhar com a indisciplina do aluno, entendeu? Tem alunos que não aceitam regras, eles não aceitam, então eles são assim cheio de direitos e são um pouco esquecidos dos deveres deles, então acho que a escola está meio perdida nisso (P10, 2016).

Não. Só tem assim, tem aquelas crianças que vão, que tem o momento delas, umas vão, outras... alcançam alguma, alguma eles não vão ficar no zero mas eles alcança pouquíssima aprendizagem, porque a dificuldade, porque tem criança que é especial, mas não tem laudo (P11, 2016).

Encontro porque cada criança é uma criança, cada caso é um caso, nós não temos sala homogênea, ninguém tem sala 100%, então a gente encontra sim, um vai além, outro fica no meio, outro fica no começo, encontramos sim (P7, 2016).

As professoras destacam que uma das dificuldades presentes em suas salas de alfabetização é o fato de terem que desenvolver suas atividades a partir dos diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes. Por outro lado, é importante lembrar que no ano de 2013 (primeiro ano de formação do PNAIC) o caderno de estudos de número sete abordou a questão da heterogeneidade em sala de aula, conforme trecho a seguir:

Após caracterizarmos a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos como um fenômeno natural e inevitável, refletiremos sobre a importância da realização de diagnósticos, no início e ao longo do ano letivo, dos conhecimentos dos alunos, analisando a função desse instrumento no acompanhamento das aprendizagens das crianças e na (re)organização do ensino a elas proposto. Refletiremos, ainda, sobre a questão da diversificação das atividades e das formas de agrupamento dos alunos, assim como acerca do atendimento específico a alunos com dificuldades em seu processo de alfabetização (BRASIL, 2012f, p. 05).

Entretanto, a partir da leitura dos dados que constam no Gráfico 5 e na Tabela 3, vê-se que os resultados são alarmantes, bem como as respostas das professoras, que em nenhum momento fizeram menção a esse caderno ou ao seu tema, o que reforça mais uma vez que há lacunas mesmo após a participação efetiva nessa formação.

Não se espera que apenas uma proposta de formação seja suficiente para dirimir todas as dificuldades que o docente enfrenta em seu cotidiano, mas o que se discute aqui é a proposta de realização do estudo de uma temática extremamente relevante e urgente para o desenvolvimento do trabalho do alfabetizador, mas que não deixa impressões em sua prática. Isso ratifica que é extremamente importante a avaliação e o replanejamento das ações de formação do Pacto com o objetivo de aproximá-las cada vez mais das reais necessidades dos educadores.

É evidente que se considera salutar a iniciativa de implementar o Pacto e consequentemente a oferta de formação continuada aos professores alfabetizadores. Contudo, é imprescindível que haja um repensar em relação à proposição dessas formações, para que estas sejam planejadas de maneira mais singular no sentido de contemplarem as intercorrências e as especificidades de uma determinada escola ou de um grupo de escolas. É preciso ainda um estudo prévio da realidade para se conhecer o público alvo, bem como seu contexto social. Para corroborar com essa consideração, pode-se reportar ao que Dourado (2013, p. 372) disserta sobre o assunto:

[...] A formação docente refere-se à definição de fundamentos, princípios e diretrizes e à sua articulação com o exercício profissional; à definição do que constitui a formação inicial e continuada; à definição sobre o *locus* e as características da instituição formadora, à modalidade educativa, mas também à vinculação com os processos culturais mais amplos, os processos identitários, a tensão unidade e diversidade, dentre outros.

Logo se percebe que há muito mais elementos envolvidos para a realização de uma formação, pois para cada grupo de alfabetizadores há uma realidade diferente, com desafios, tensões e influências culturais específicas advindas da comunidade na qual a escola está inserida, ainda mais em um país e em um estado com dimensões territoriais tão extensas.

Nessa perspectiva, precisa-se levar em conta o modo como se organiza o trabalho didático, pois essa ação, de acordo com Alves (2005, p. 17), “[...] só pode ser captada concretamente quando referida à forma social que determinou o seu aparecimento, como decorrência de necessidades educacionais dos homens”. Isso significa que as formações continuadas precisam conhecer e considerar essa organização do trabalho didático, bem como seus objetivos.

O que se busca atualmente é uma escola apta a atender a diversidade e a heterogeneidade, mas isso só ocorrerá quando as formações considerarem todo o contexto social ao redor e o desenvolvimento de práticas adequadas à realidade atual. Em outras palavras a formação precisa ser proposta de modo a romper com os modelos educacionais já arraigados e ineficientes, cujos resultados não atendem às expectativas de melhoria na qualidade da educação. Nesse sentido, não haverá respostas satisfatórias se as ações de formação forem propostas apenas para fortalecer práticas já existentes.

Por isso, é preciso também descartar a cultura de uma mesma formação para todo o país, estado ou município, pois cada escola está inserida em uma realidade completamente diferente dificilmente uma mesma formação contemplará os anseios de todos os grupos sociais.

Ressalta-se, porém, que é possível, assim como o PNAIC, uma formação geral, mas que se promova por ela uma flexibilização em relação aos temas e à metodologia utilizada, visto que se entende que os assuntos apresentados nos cadernos de estudos do PANIC são extremamente relevantes para a formação do professor alfabetizador. Entretanto, é preciso que cada rede ou escola desenvolva essa ação conforme suas necessidades, como destaca Gatti (2011, p. 27):

Conhecer de perto o macrocontexto em que se atua significa perceber que as iniquidades e as disfunções presentes na escola fazem parte da sociedade mais ampla e são dela apenas manifestações. Conhecer as vicissitudes da escola – e empreender nela as mudanças necessárias – pode levar os professores a combater também os problemas da sociedade, sua injusta distribuição de riquezas e de poder.

Ainda nessa perspectiva, é fundamental ter clareza de que essas mudanças no formato das formações continuadas não ocorrerão instantaneamente, por isso é necessário fomentar discussões em relação ao tema. Nesse mesmo viés, destaca-se que essas ações também não atingem seus objetivos rapidamente e, assim, requerem pensá-las com expectativas de melhorias no resultado a longo prazo.

Finalmente, entende-se que as proposições de formação continuada são indispensáveis para subsidiar a prática docente, urgindo ser constantemente avaliadas e reformuladas de acordo com a demanda. Assim, compreende-se que o Estado deve se mobilizar em direção à elaboração de políticas públicas para uma formação continuada de professores que considere a dimensão territorial, cultural e histórica das escolas públicas do Brasil. Portanto, é necessária uma reestruturação das ações desenvolvidas pelo PNAIC para que gradativamente seus resultados sejam maiores e mais significativos no que tange à uma educação pública de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar a formação continuada para os professores de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental proposta pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e assim evidenciar as marcas deixadas pelas ações formativas desse programa. Trata-se de um programa federal implantado pelo Ministério da Educação e pactuado entre municípios e estados para garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas ao final do 3º ano do Ensino Fundamental e até os oito anos de idade.

Primeiramente, para que esta pesquisa se configurasse como inédita, foi realizada e apresentada uma busca por produções acadêmicas que já discutiram o PNAIC, para que assim fosse possível delimitá-la com vistas a tratar aspectos relevantes, porém ainda não considerados em outras produções acadêmicas.

Nesse sentido, seu objetivo geral foi investigar a formação continuada ofertada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul com o intuito de analisar essa ação e interpretar de que forma os conteúdos por ela trabalhados foram incorporados pelos professores em sua prática docente.

Para a realização deste estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa dividida em pesquisa bibliográfica, documental e de campo, a partir de pesquisa de documentos específicos do PNAIC e de produções de teóricos que discutem a alfabetização, as políticas públicas, a formação de professores, entre outros, e também por meio de pesquisa de campo para a coleta de dados utilizando-se da entrevista semiestruturada com oito professoras alfabetizadoras de quatro escolas estaduais do município de Campo Grande-MS.

Desse modo, a investigação discorreu sobre questões relacionadas às políticas públicas referentes à formação continuada de professores no Brasil, bem como sobre o papel do Estado na formulação dessas ações para a educação. Assim, nessa perspectiva, discutiram-se também duas das metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE): as metas 5 e 16, sendo que a primeira se destina à alfabetização de todas as crianças em idade certa, e a segunda refere-se à formação continuada de professores.

Destaca-se que essa discussão foi extremamente necessária, pois possibilitou uma maior compreensão em relação ao papel do Estado frente às políticas públicas para a educação, uma vez que há uma constante fragmentação e ruptura dessas ações por serem entendidas e implantadas como programas de governo e não como políticas de estado. Nesse

sentido, realizaram-se um levantamento e uma breve análise dos principais programas de formação continuada de professores alfabetizadores propostos nos últimos 15 anos no Brasil, o que demonstrou que há uma descontinuidade em relação às propostas destinadas à educação dada sua substituição constante a cada troca de governo.

Nessa perspectiva dos programas do MEC, considerou-se relevante explicitar como ocorreu a implantação do PNAIC na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, haja vista se tratar do objeto desta pesquisa, que pretendeu evidenciar sua organização, assim como seus principais desafios enfrentados na rede durante sua implantação. Desse modo, foi indispensável apresentar ainda o Programa Além das Palavras, já que essa era a ação que tinha como objetivo fortalecer a alfabetização com foco na formação para professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em desenvolvimento na Rede antes da implantação do PNAIC. Dessa maneira, ainda se revelou a tensão gerada em decorrência dessa contradição de dois programas completamente antagônicos e implantados para serem desenvolvidos simultaneamente nos dois primeiros anos do PNAIC.

Em relação ao Pacto, observou-se que sua proposta contém cadernos de estudos que apresentavam temas relevantes pertinentes à prática docente para serem estudados e discutidos com os professores nas formações, conforme apresentado neste texto.

E análise dos dados coletados durante as entrevistas com as professoras alfabetizadoras possibilitou verificar as marcas deixadas por essa formação. Desse modo, permite também afirmar que o projeto, embora tenha sido algo extremamente relevante e necessário, não conseguiu atingir seus objetivos de forma plena, visto que os professores não conseguiram explicitar em suas respostas aspectos além dos relacionados à ludicidade e às atividades práticas, o que significa que, apesar de sua participação, o professor não incorporou de forma consistente em sua prática a teoria e a prática propostas pela formação do PNAIC.

Nesse sentido, a partir dessas considerações, entende-se que as proposições de formação continuada são indispensáveis para subsidiar a prática docente; contudo, não devem ser propostas de forma aleatória e esporádica, sendo necessário sistematizar e avaliá-las de forma contínua, submetendo-as assim, caso necessário, a uma reformulação. Compreende-se então que o estado deve promover a elaboração de políticas públicas para a formação continuada de professores que considere a dimensão territorial, cultural e histórica das escolas públicas do Brasil, e por isso é necessária uma reestruturação das formações desenvolvidas pelo PNAIC para que gradativamente os resultados obtidos sejam maiores e mais significativos para uma educação de qualidade.

A partir dessas constatações, elaborou-se finalmente uma proposta de intervenção, que é uma exigência do Regulamento do Programa de Mestrado Profissional, que se pretende encaminhar para a Secretaria de Estado de Educação (SED) com o objetivo de oferecer uma formação continuada nos moldes do Pacto. Entretanto, requer-se que esta considere questões peculiares a um pequeno grupo e dessa forma contribua para a melhoria da formação continuada direcionada aos professores alfabetizadores da Rede Estadual e, conseqüentemente, reflita-se na melhoria da qualidade da educação.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Introdução

O Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul traz como requisito para sua conclusão, a elaboração de uma Proposta de Intervenção que contribua efetivamente com soluções para os problemas revelados pela pesquisa. Nesse sentido, apresenta-se a seguir uma proposta de formação continuada, nos moldes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ao que se refere à organização, mas com metodologias diferenciadas, com objetivo de possibilitar ao professor refletir sobre a sua prática, bem como auxiliá-lo nas dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

Ao retomar as análises dos dados coletados na pesquisa verificou-se que, embora a formação proposta pelo PNAIC tenha uma carga horária considerável, foram poucos os reflexos dessa formação na prática dos professores alfabetizadores, conforme revelado pela entrevista com os alfabetizadores. Contudo, destaca-se que a maioria dos temas propostos para estudos nos cadernos do PNAIC são relevantes para o desenvolvimento das atividades docentes em sala de alfabetização, pois contemplam temáticas cotidianas da sala de aula e que muitas vezes não são desenvolvidas de forma satisfatória.

Portanto, torna-se necessário a proposição de um plano de formação para professores de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, que contribua para a melhoria da prática do alfabetizador e, conseqüentemente, reflita na qualidade da alfabetização das crianças da rede estadual de ensino. No entanto, é importante que seja uma formação que ocorra na própria escola, a partir das temáticas dos próprios cadernos do Pacto, assim como outros temas pertinentes à realidade da escola.

Desse modo, esta proposta não se configura como uma forma de fazer tudo de novo, mas sim aproveitar as temáticas trazidas pelos cadernos de estudos do Pacto. Propõe-se a utilização de diferentes estratégias e metodologias a partir de situações reais do cotidiano de sala de aula desse professor e não uma proposta generalizada. Portanto, destaca-se que é fundamental antes de propor qualquer ação de formação, conhecer o grupo envolvido para ter clareza de suas reais necessidades e limitações, pois os resultados continuarão a ser inexpressivos se não houver uma reformulação das propostas formativas.

Nesse sentido, é importante que haja a compreensão de que embora a formação seja para toda uma rede e com uma mesma temática, para que ela seja eficaz precisa ser customizada a cada grupo de docentes. É necessário conhecer os professores, pois como destaca Gatti (1996) é preciso reconhecer que,

[...] o professor é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua atuação profissional. [...]. Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada: com elas é que se estará interagindo em qualquer processo de formação, de base ou continuada, e nos processos de inovação educacional. (GATTI, 1996, p. 88).

O que fica evidente, portanto, é a necessidade de que sejam propostas políticas públicas que assegurem a formação continuada dos professores e que esta considere as particularidades de cada comunidade. Para tanto, a presente proposta nasce da análise dos dados da formação proposta para o PNAIC e que foram coletados em quatro escolas da rede estadual de ensino. O propósito é o de estimular a Secretaria de Estado de Educação a criar e implantar um plano de formação continuada que seja planejado, implantado e implementado com uma política pública do estado de Mato Grosso do Sul, superando as discontinuidades advindas com uma política pontual, de apenas um governo.

Considera-se extremamente profícuo que o professor participe ativamente da construção dessas e de outras propostas de formação, tendo como objetivo que o corpo docente delinear as reais necessidades formativas para a melhoria de sua prática, sendo que a formação precisa ser entendida como algo contínuo, como ressalta Freire (2001):

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida. (FREIRE, 2001, p.72).

Nesse sentido, a formação continuada deve contemplar as necessidades dos profissionais da educação no sentido de articular a teoria e a prática para ampliar a autonomia dos profissionais e a qualidade do trabalho desenvolvido.

Justificativa

A realização dessa formação justifica-se em virtude de os resultados apresentados na pesquisa demonstrarem a formação continuada como a maior problemática em relação às ações desenvolvidas no PNAIC. As entrevistas revelaram que mesmo os professores tendo participado da formação durante dois ou três anos, não conseguiram evidenciar as contribuições da formação para sua prática.

Ainda em relação aos dados coletados por meio da pesquisa bibliográfica, observou-se que ao longo de quinze anos, foram muitas as proposições do MEC, por meio da implantação

de diferentes programas com objetivo de melhorar a qualidade da formação. Contudo, não atingiram os objetivos, pois não há uma continuidade dos mesmos a cada troca de gestor.

Desse modo, romper com os modelos de formação continuada, tão recorrente em diferentes esferas da educação, como aponta a pesquisa realizada sobre as políticas docentes no Brasil, realizado por Gatti, Barreto e André (2011):

No que tange os tipos de ações de formação continuada, os dados revelaram que, tanto em estados quanto em municípios, as ações consistem geralmente em realização de oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração, presenciais e a distância, ofertados pelas próprias secretarias de Educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias, institutos de pesquisa ou instituições privadas. (GATTI, BARRETO E ANDRÉ 2011, p. 198).

Compreende-se, portanto, que o grande desafio é a proposição de uma formação que rompa com os paradigmas de uma formação generalizada e possibilite o desenvolvimento profissional docente em serviço, superando práticas arraigadas que não possibilitam ao docente apropriar-se de uma teoria e refletir sobre suas ações em sala de aula. Nesse sentido é necessário que haja uma postura de desprivatização da prática (COCHRAN-SMITH, 2014), o que significa que as formações precisam oferecer aos educadores estudos que subsidiem suas práticas e assim levá-los a buscar um diálogo com os seguimentos da escola para a construção de ações que favoreçam a aprendizagem dos estudantes.

Torna-se extremamente importante que os temas, propostos nos cadernos do PNAIC, sejam retomados a partir da pesquisa e estudo teórico, novas metodologias e com situações práticas do cotidiano escolar para tornarem-se significativas aos professores e, conseqüentemente, serem incorporadas às suas ações em sala de aula. Porém, mais que retomar essa formação com abordagens diferenciadas, espera-se contribuir para que a Secretaria seja impulsionada a criar e implantar uma política pública de estado para a formação continuada de professores.

Objetivo

Fortalecer as práticas de alfabetização dos professores que atuam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, por meio da formação continuada, promovendo o aprofundamento teórico e a reflexão da prática docente.

Metodologia

A intervenção consiste em propor que a Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) realize a formação continuada, com os temas previstos nos cadernos do PNAIC e outras

temáticas. Para isso é necessária a organização de pequenos grupos de professores alfabetizadores na sua própria escola de atuação ou em pequenas regiões, com a participação de mais de uma escola.

Sugere-se que a SED utilize como formadores desses professores os próprios professores da SED, de preferência aqueles que já tenham participado das formações do Pacto como orientadores de estudos ou professores alfabetizadores, ficando a cargo da SED definir a quantidade de escolas e de professores que participarão desse projeto de formação.

Entretanto, ressalta-se que o ideal seria a incorporação dessa proposta de formação aos planos e metas anuais da SED, considerando o objetivo dessa proposição que é o de contribuir para a construção de políticas públicas estaduais para a formação docente.

Nesse sentido, é importante destacar que essa proposta consiste em partir das temáticas previstas nos cadernos de estudos do PNAIC e abordar questões específicas de uma comunidade e/ou região, de uma escola e de uma sala de aula. O que se propõe é aprofundar os estudos delimitando-se a um grupo menor, utilizando-se das novas tecnologias que estejam disponíveis na escola.

É preciso que haja uma constante avaliação das formações no sentido de aperfeiçoá-las e adequá-las conforme as necessidades dos docentes. Para tanto, é necessária a criação de instrumentos que permitam aferir os resultados provenientes da formação continuada, demandando esforços coletivos por parte da equipe gestora para a garantia do êxito.

Cronograma de execução

Ano 2017												
ACÇÕES/ETAPAS	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Apresentação da proposta à SED		x										
Apresentação da proposta às escolas			x									
Criação de instrumentos de acompanhamento		x	x									
Realização das formações				x	x	x						
Avaliação das Formações						x	x					
Replanejamento das formações							x					
Realização das Formações								x	x	x	x	

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ALVES, Gilberto Luiz. **A Produção da Escola Pública Contemporânea.** 4. ed. Campinas: Autores Associados; Campo Grande: UFMS, 2006.

ALVES, João Roberto Moreira. **Plano Nacional de Educação.** 3ª edição. Rio de Janeiro, RJ: Instituto de Pesquisas e Administração da Educação, 2016.

AMARAL, Arlene de Paula Lopes. **Formação Continuada de Professores: Reflexões Sobre A Participação No Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa.** In: Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 127-133, jan.-abr., 2015.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 27-35, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 22 de maio de 2016.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional.** In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.27, n.1, p. 39-52, jan./abr. 2011.

BOMENY, Helena. **Quando os números confirmam impressões: desafios na educação brasileira.** Rio de Janeiro: CPDOC, 2003. BRASIL. Presidência da República. **Lei Complementar n. 31 de 11 de outubro de 1977.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp31.htm. Acesso em: 25 jul 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Presidência da República/MEC, 2001a.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores – PROFA.** Apresentação. Brasília: Editora, 2001b.

BRASIL. **Portaria nº. 931, de 21 de março de 2000.** Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Brasília: Editora, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da educação Básica. **Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB, 2005.

BRASIL. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar Gestar I: Guia Geral.** Brasília: MEC/SEB/SEED, 2007a.

BRASIL. **Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Guia Geral.** Brasília: MEC/ SEB/SEED, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**: orientações gerais: teste 1: primeiro semestre. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**: orientações gerais: teste 2: segundo semestre. Brasília, 2010.

BRASIL. **Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em: 23 set 2015.

BRASIL. **Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012**. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em: 03 out 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno de Apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Currículo na alfabetização: concepções e princípios: Ano 1: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização: ano 02: unidade 07. Brasília: MEC, SEB, 2012f.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara

dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://goo.gl/xW3twJ>. Acesso em: 28 jul 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Documento orientador das ações de formação em 2014. Brasília: MEC, SEB, 2014b.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. 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, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 20 de julho 2016.

CABRAL NETO Antônio; MACÊDO, Valcinete Pepino de. **Os desafios da formação continuada de professores**: uma reflexão sobre o Programa GESTAR. In: CABRAL NETO Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes. Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CEARÁ. **Lei Nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007**. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Fortaleza, n. 239, 19 dez. 2007.

CEARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem**: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2012.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. **Trends and challenges in teacher education**: National and international perspectives in Waldron, F., Smith, J. Dooley, T., & Fitzpatrick, M. (eds.), Reimagining initial teacher education: Perspectives on transformation (pp. 29-53). Dublin: Liffey Press, 2013.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1979.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil**: limites e perspectivas. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 de abril de 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A formação de professores e a base comum nacional:** questões e proposições para o debate. **RBP**AE - v. 29, n. 2, p. 367-388, mai/ago. 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa. Escolas que somem, reflexões sobre escola pública e educação popular. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 127-144, jan./jun. 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, nº. 51 set.-dez. 2012.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. (Orgs.). **Planejamento em destaque:** análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 20ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação:** ensaios. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Formação Continuada de Professores:** Uma Análise das Modalidades e das Práticas em Estados e Municípios Brasileiros. Fundação Victor Civita, 2011.

GATTI, Bernadete Angeline. **Os professores e suas identidades:** o desvelamento da heterogeneidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (98), 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Anped, v. 13, nº. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação continuada de professores:** uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Relatório Final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Victor Civita, jun/2011.

GATTI, Bernadete Angeline; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli Elizia Dalmazio André. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

HUBERMAN, M.; GUSKEY, T. R. The Diversities of professional development. In: GUSKEY, T. R.; HUBERMAN, M. (Eds.). **Professional development in education**. New York: Teachers College, 1995;

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. In: Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: **Censo Mato Grosso do Sul**. Síntese. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?lang=&sigla=ms>. Acesso em: 23 jun 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. São Paulo: FE-USP, 2010.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2003.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 15 de setembro de 2016.

LÜCK, Heloisa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, v. 17, n°. 72, p.11-33, fev./jul. 2000.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED n. 2.147, de 15 de janeiro de 2008**. Dispõe sobre o Projeto “Além das Palavras”. Campo Grande: SED, 2008.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução SED/MS n. 2.509, de 4 de janeiro de 2012**. Dispõe sobre o Programa Além das Palavras. Campo Grande: SED, 2012.

MATO GROSSO DO SUL. **Instrução Normativa n. 001, de 10 de janeiro de 2012**. Estabelece os procedimentos para a seleção e lotação dos coordenadores de área para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, a fim de atuar na implantação do Programa Além das Palavras nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, no ano de 2012. Campo Grande: SED, 2012.

MATO GROSSO DO SUL. **Instrução Normativa n. 002, de 26 de janeiro de 2012**. Estabelece a carga horária para lotação de professores para atuar no Projeto Especial de Coordenadores de Área para os componentes curriculares/disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: SED, 2012.

MATO GROSSO DO SUL. **Programa Além das Palavras**. Campo Grande: SED, 2012.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação 2014-2024**. Disponível em: <https://goo.gl/8bFEVvk>. Acesso em: 28 jul 2016.

MORAIS. Artur Gomes de. Concepções e metodologias de alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? In: ENDIPE, 3., 2006, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2006. p. 1-15. Disponível em: <http://portalmeec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/Alf_moarisconcpmetodalf.pdf>. Acesso em: 16 de agosto de 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um Balanço Crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 de abril de 2016.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. **Caderno Temático**, Belo Horizonte, n. 5, jun. 2000.

NÓVOA, Antônio. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**. Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PLACCO, Vera Maria de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

PLANURB. **Mapa**. Disponível em: http://www.capital.ms.gov.br/centro/canaisTexto?id_can=3221. Acesso em: 10 de agosto de 2016.

SANTOS, Josiane Cristina dos. **Avaliação externa e trabalho docente: Análise do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica/PROEB**. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Marxismo, Educação e Emancipação Humana. Florianópolis, SC, 2011. Disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_03/e03f_t004.pdf>. Acesso em: 18 jun 2011.

SAVIANI, Dermeval. **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira**. Texto Elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, SP Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro**. O legado educacional do século XX no Brasil. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. In: Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, vol. 31, núm. 112, jul-set, 2010, p. 981-1000. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil.

SILVA, Patrícia Maria Machado da; ROSSI, Maria Aparecida Lopes. Provinha Brasil: Avaliação Diagnóstica Ou Classificatória. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v. 11, n. 2, p. 77-92, jul/dez. 2013.

SOARES, Kátia Cristina Dambisk. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contextos, 2003.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de. **A Formação Continuada do Professor Alfabetizador nos Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Florianópolis, SC, 2014.

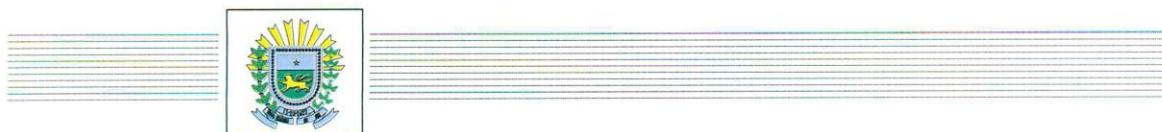
TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Alternativas Organizacionais: Um estudo do redimensionamento das questões educacionais e administrativas. In: FISCHMANN, Roseli (Org.). **Escola Brasileira**. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ZABALA, Antonio. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO I



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

CI Circular nº 36/2015

Campo Grande, 23 de fevereiro de 2015.

Da: Secretária de Estado de Educação

Para: Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino

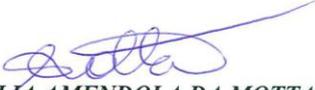
C/C: Supervisores de Gestão Escolar

Esta Secretaria, até o ano de 2014, ofertou o Programa Além das Palavras no âmbito do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, com o encaminhamento exclusivo de materiais para o seu funcionamento.

Entretanto, o referido Programa não terá continuidade no ano de 2015. Nesse sentido, orientamos às escolas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental a embasar sua prática pedagógica no Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – ensino fundamental, nos materiais do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD e demais orientações gerais emanadas por esta Secretaria.

Colocamo-nos à disposição, para outros esclarecimentos, pelos telefones (67) 3318-2332 e 3318-2313.

Atenciosamente,


MARIA CECÍLIA AMENDOLA DA MOTTA
Secretária de Estado de Educação

APÊNDICE

APÊNDICE A

Roteiro para Entrevista

Prezado (a) Professor(a),

Sou aluno do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul UEMS/Unidade de Campo Grande-MS, sob a orientação da Professora Dra. Vilma Miranda de Brito. A pesquisa que desenvolvo no Programa é intitulada “**A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul: Contribuições para a Prática Pedagógica?**”, que tem como objetivo investigar a formação continuada ofertada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Estadual de Ensino do estado de Mato Grosso do Sul, com o intuito de analisar a formação e interpretar de que forma os conteúdos trabalhados foram incorporados na prática docente.

Considerando esse objetivo, será necessário que você professor (a), que participou da formação do PNAIC, responda a entrevista de acordo com o questionário abaixo. Para o sucesso da minha pesquisa a sua colaboração como interlocutor (a) será fundamental.

Esperando contar com sua colaboração, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Fabiano Francisco Soares

IDENTIFICAÇÃO

Registra-se que será assegurado o anonimato da escola e das pessoas que prestarem as informações.

Nome: _____

Formação: _____

Data de Nascimento: _____

Escola: _____

Ano de atuação: _____

ENTREVISTA

Você participou das Formações do PNAIC no período de 2013 a 2015? Caso não, em quais anos participou?

Quais suas impressões em relação aos materiais de estudos fornecidos?

E em relação à realização das formações?

Destaque alguns aspectos positivos e negativos em relação ao PNAIC.

Em relação a sua prática em sala de aula houve mudanças? Em caso de resposta afirmativa exemplifique, por favor.

A formação oferecida no PNAIC trouxe para você uma fundamentação teórica quanto ao trabalho/processo de alfabetização ou trouxe apenas uma formação “prática”? Justifique.

Durante o processo de formação, desde o início do PNAIC, qual a temática dos cadernos de estudo que lhe chamou mais atenção? Por que?

Quanto ao desenvolvimento das atividades durante o curso, a metodologia utilizada atendeu a sua necessidade enquanto cursista? Faltou algum tema a ser abordado?

Na sua prática pedagógica, a partir da participação no curso de formação, o que mudou nas suas aulas? Descreva a mudança ocorrida.

Hoje, após participação na formação, você tem encontrado dificuldades na alfabetização? Quais?

Como você avalia toda a formação oferecida pelo PNAIC e o seu percurso nessa formação?