



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



**GILVANIA MARQUES ROSA LEONARDO**

**A GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO NACIONAL  
PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE – MS**

Campo Grande - MS  
2018

**GILVANIA MARQUES ROSA LEONARDO**

**A GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO NACIONAL  
PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE – MS**

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, na linha de pesquisa “Organização do Trabalho Didático”, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito

Campo Grande - MS  
2018

L596g Leonardo, Gilvania Marques Rosa.

A gestão da formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. Gilvania Marques Rosa Leonardo. Campo Grande, MS: UEMS, 2018.

154f. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito.

1. Gestão de políticas educacionais. 2. Formação continuada de professores alfabetizadores. 3. Qualidade da educação. 4. PNAIC. I Título. CDD 23.ed.371.207

**GILVANIA MARQUES ROSA LEONARDO**

**A GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO NACIONAL PELA  
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NA REDE MUNICIPAL DE  
ENSINO DE CAMPO GRANDE – MS**

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

Aprovado em 23/03/2018.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito** (Orientadora)  
UEMS

---

**Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante** (Membro Titular)  
UEMS

---

**Profa. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda** (Membro Titular)  
UFGD

Aos meus pais, Adécio e Maria de Lourdes, pelo exemplo de honestidade e humildade; ao meu esposo e sempre companheiro, Gilson, pelo amor, incentivo e apoio em todos os momentos; e aos meus filhos, Guilherme e Isabela, motivos do meu orgulho, por compreenderem meus momentos de ausência e me apoiarem nessa jornada. Sem o carinho de cada um de vocês, não teria chegado até aqui.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me iluminar, conceder sabedoria e abençoar minha trajetória.

A minha querida orientadora Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito, que terá sempre o meu respeito e admiração pela sua dedicação, compromisso, disponibilidade e carinho com que me encaminhou nas leituras, pesquisa e escrita deste trabalho.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na pessoa da Profa. Dra. Celi Corrêa Neres, coordenadora do Curso de Mestrado Profissional em Educação, por todos os esforços em conferir qualidade ao curso.

Às professoras Dra. Bartolina Ramalho Catanante e Dra. Maria Alice de Miranda Aranda, pelas preciosas contribuições na banca de qualificação e defesa.

Aos professores Dr. Roberto Paixão (*in memoriam*), Dr. Walter Guedes, Dr. Antônio Salles, Dra. Carla Centeno, Dra. Samira Lancillotti, Dra. Kátia Cristina Figueira, Dra. Eliane Greice e Dra. Nedina Stein, pelos ensinamentos que ficarão para sempre.

À equipe de formação do PNAIC, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em especial à coordenadora, supervisora e professores formadores que se disponibilizaram para as entrevistas.

À Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza, um agradecimento especial pela acolhida, atenção e pelas palavras que tanto contribuíram para a qualidade do meu trabalho.

Aos colegas de trabalho da SEMED, que me apoiaram e, principalmente, àqueles que contribuíram com preciosas informações contidas em seus relatos.

Aos colegas de curso, pelos conhecimentos compartilhados e, em especial à Lilian Flávia Müller e Rosa Neiva Streit, pela preciosa amizade que desejo cultivar para sempre.

Aos meus irmãos, amigos e familiares que, mesmo distantes, torceram por mim e se alegraram com minhas conquistas.

Aos meus pais, Adelcio e Maria de Lourdes, por me apoiarem incondicionalmente.

Aos meus sogros Genésio e Nancy, que sempre me incentivaram em meus estudos.

Aos meus filhos Guilherme e Isabela, amores da minha vida, que mesmo precisando de mim, compreenderam minha ausência e apoiaram o meu dia a dia. Vocês são os grandes motivos de minha alegria!

Ao meu esposo Gilson, por quem meu amor e admiração crescem a cada dia! Obrigada por me amar, apoiar e compreender, em especial nos finais de semana, feriados e madrugadas de escrita.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para minha formação.

Instrua o homem sábio, e ele será ainda mais sábio; ensine o homem justo, e ele aumentará o seu saber (Provérbios, 9:9).

## RESUMO

O presente estudo, vinculado à Linha de Pesquisa “Organização do Trabalho Didático”, do Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, elegeu como objeto de investigação a gestão da formação continuada para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo geral foi analisar o processo de gestão na implantação e implementação da formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino (Reme) de Campo Grande/MS, por meio do programa de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Partindo desse objetivo foi possível compreender se a gestão do programa, no âmbito municipal, contribuiu para a qualidade pretendida na formação continuada e para a continuidade das ações após o seu período de execução. O recorte temporal definido foi o período de 2013 a 2016, por compreender os anos iniciais da implementação do Programa. Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se como procedimentos de coleta de dados a pesquisa documental, a bibliográfica e a pesquisa de campo. A pesquisa documental foi realizada com a análise dos documentos oficiais, os cadernos do programa, os planos de formação e relatórios de orientadores de estudo e o Referencial Curricular da Reme de Campo Grande. A pesquisa bibliográfica teve como referência obras que tratam da gestão das políticas públicas para a educação no Brasil, da formação continuada de professores e das abordagens de pesquisa educacional. A pesquisa de campo envolveu os diferentes sujeitos da gestão do programa, tanto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS (coordenação do programa), como na Reme de Campo Grande/MS e teve como base a entrevista semiestruturada, realizada com atores envolvidos no processo. As análises possibilitaram identificar que o Programa apresentou um avanço em relação às políticas de formação continuada anteriores. Os avanços observados se referem à participação de uma universidade pública na gestão de todo o processo, ao oferecimento de materiais e à abrangência das diferentes áreas do conhecimento na formação. No entanto, possibilitaram, também, identificar encaminhamentos que contribuíram para o desenvolvimento das ações nos anos 2013 e 2014, que não ocorreram nos dois anos posteriores, comprometendo a qualidade da formação oferecida. Dentre os fatores que influenciaram na continuidade/descontinuidade da proposta, destacaram-se a ausência da equipe gestora escolar nas ações de formação, o tempo escasso destinado à formação e ao acompanhamento e, principalmente, o contexto político no processo de implementação do programa no município. Os resultados da pesquisa nortearam a elaboração de uma proposta de intervenção que foi apresentada à Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Campo Grande/MS, com o intuito de contribuir para a qualidade e continuidade da formação continuada da Reme, por meio de ações que visam à integração e o aprofundamento teórico da equipe de formação da Semed e equipe gestora das unidades escolares, bem como o acompanhamento dos processos de formação dos professores.

**Palavras-chave:** Gestão de políticas educacionais. Formação continuada de professores alfabetizadores. Qualidade da educação. PNAIC.



## ABSTRACT

The present study, along with the research line "Organization of Didactic Work", from the Post-graduate Program Master's in Education, at the State University of Mato Grosso do Sul, chose as object of investigation the management of policies of continuing formation for teachers from the first years of elementary school. The general objective was to analyze the management process in the implantation and implementation of the continuing formation of the teachers from the Municipal Education Network (Reme), in Campo Grande/MS, by the continuing formation program of the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC). From this aim, it was possible to understand if the management of the program, at the municipal level, contributed to the desired quality in continuing formation and to the continuity of the actions after its execution period. The time frame defined was the period from 2013 to 2016, by understanding the initial years of the implementation of the Program. For the development of the research, we used as data the document research and bibliographic and field research. The documentary research was carried out with the analysis of the official documents, the program observations, the training plans and reports of some study guides, and the Reme Curriculum Guideline of Campo Grande. The bibliographical research was based on works that deal with the management of public policies for education in Brazil, on the continuing formation of teachers and on educational research approaches. The field research involved the different subjects of the program management, both at the Federal University of Mato Grosso do Sul / UFMS (program coordination), as at Reme of Campo Grande / MS, and it was based on a semi-structured interview carried out with some people involved in the process. The analysis made it possible to identify that the Program presented an advance in relation to previous continuing formation policies. The observed advances refer to the participation of a public university in the management of the whole process, the offering of materials and the comprehensiveness of the different areas of knowledge in the formation. However, they also made it possible to identify referrals that contributed to the development of actions in the years 2013 and 2014, which didn't occur in the two subsequent years, compromising the quality of the offered training. Among the factors that influenced the continuity/discontinuity of the proposal were the absence of the school management team in training actions, the scarce time allocated to training and follow-up, and especially the political context in the process of implementing the program in the county. The results of the research guided the elaboration of an intervention proposal that was presented to the Municipal Secretary of Education (Semed) of Campo Grande/MS, with the purpose of contributing to the quality and continuity of Reme's continuing formation, by actions that aim to the integration and the theoretical deepening of the Semed training team and the management team of the school units, as well as the monitoring of the teacher formation processes.

**Keywords:** Educational Policy Management. Continuing formation of literacy teachers. Quality of education. PNAIC.

## ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
- ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CL – Coordenador Local
- CONAE - Conferência Nacional de Educação
- CONSED - Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
- DF – Distrito Federal
- DSC - Discurso do Sujeito Coletivo
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GESTAR - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
- IES - Instituição de Ensino Superior
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB/LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- MS - Mato Grosso do Sul
- PAR - Plano de Ações Articuladas
- PME - Plano Municipal de Educação
- PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNBE - Programa Nacional Biblioteca na Escola
- PND - Plano Nacional de Desenvolvimento
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
- PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
- PUC - Pontifícia Universidade Católica
- RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
- REME - Rede Municipal de Ensino
- SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SASE - Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
- SCIELO - Scientific Electronic Library*
- SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SED - Secretaria de Educação Básica  
SEMED - Secretaria Municipal de Educação  
SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle  
SUGENOR - Superintendência de Gestão e Normas  
SUPED - Superintendência das Políticas Educacionais  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados  
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos  
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria  
UNCME - União dos Conselhos Municipais de Educação  
UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNINOVE - Universidade Nove de Julho  
UPF - Universidade de Passo Fundo

## QUADROS

Quadro 1 - Levantamento das produções da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – Fev. 2017 .....	18
Quadro 2 - Dissertações e teses selecionadas da BDTD - Fev. 2017 .....	19
Quadro 3 - Levantamento das produções da <i>Scientific Eletronic Library (Scielo)</i> - Fev. 2017 .....	22
Quadro 4 - Artigos selecionados da <i>Scielo</i> - Fev. 2017 .....	22
Quadro 5 - Levantamento das produções da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE) - Fev. 2017.....	24
Quadro 6 - Produções selecionadas da RBP AE - Fev. 2017 .....	24

## TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos orientadores de estudo do PNAIC na Reme de Campo Grande - Ago. 2017 .....	78
Tabela 2 - Quantitativo de professores vinculados à Semed - Ago. 2017 .....	81
Tabela 3 - Professores inscritos e desistentes no PNAIC da Reme de 2013 a 2016 - Ago. 2017 .....	82
Tabela 4 - Técnicos formadores dos anos iniciais do ensino fundamental da Semed – permanência de 2013 a 2016 - Ago. 2017 .....	87

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>1. A GESTÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>35</b>
1.1 Breve histórico da gestão das políticas educacionais .....	36
1.2 O debate educacional sobre gestão e qualidade .....	38
1.3 Políticas de formação docente .....	44
1.4 As atuais discussões sobre a formação docente e as faces dos programas de formação continuada para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental .....	46
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>2. A GESTÃO DO PNAIC NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE - MS .....</b>	<b>58</b>
2.1 Os processos de gestão do PNAIC .....	58
2.2 A organização da gestão na esfera municipal .....	66
2.2.1 A gestão da formação continuada na Reme: ingresso dos atores e formação.....	66
2.2.2 As atribuições conferidas aos sujeitos responsáveis pela formação continuada: desempenho e dificuldades .....	73
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>3. A GESTÃO DO PNAIC NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE - MS: CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIDADE E CONTINUIDADE DA FORMAÇÃO .....</b>	<b>96</b>
3.1 O acompanhamento da formação .....	96
3.2 A formação continuada do PNAIC – percursos entre a elaboração e a sala de aula .....	103
3.3 A gestão do PNAIC no município de Campo Grande: contribuições para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem .....	106
3.4 Qualidade do programa – uma análise a partir da perspectiva dos atores envolvidos na gestão do PNAIC no município de Campo Grande - MS .....	109
3.5 A continuidade da proposta do PNAIC na Reme: desafios para a gestão .....	115
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>136</b>

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objeto de investigação a gestão das políticas públicas de formação continuada para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, e foi desenvolvido na linha de pesquisa: “Organização do Trabalho Didático”, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

De acordo com as pesquisas atuais, as políticas públicas de formação docente têm crescido no Brasil. Segundo Höfling (2001, p. 31), políticas públicas são “[...] o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. Para a autora, as políticas públicas são de responsabilidade do Estado, tanto a implantação quanto a manutenção, envolvendo órgãos públicos e diferentes organismos da sociedade relacionados à política implementada.

Oliveira (2016) aborda sobre as políticas públicas no período de redemocratização do país, a partir dos anos de 1980, quando a educação passou a ser concebida como direito social:

A luta pelo fim do Regime Militar no Brasil representou, especialmente no campo da educação, a esperança de construção de uma sociedade democrática na forma de conteúdo, o que implicava no planejamento, na elaboração e na implementação de políticas públicas que garantissem a educação como direito social (OLIVEIRA, 2016, p. 09).

O autor aponta que, nesse período de redemocratização, foram elaboradas políticas, programas e ações no campo da educação, buscando a participação coletiva nos planejamentos. Nesse sentido, “lutar pela educação pública significava lutar pela ampliação da gratuidade e pela extensão da obrigatoriedade, sobretudo na educação básica” (OLIVEIRA, 2016, p. 09).

Essas lutas, de acordo com Oliveira (2016), ampliaram a garantia de formação, valorização e desenvolvimento do profissional docente. Também, foi nesse período que houve a extensão do ano letivo e a promoção de condições de oferta da educação pública, primando pela qualidade da educação.

Entretanto, Oliveira (2016) salienta que foi estabelecido um padrão mínimo de qualidade pela Constituição Federal de 1988, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, porém, não efetivado de forma articulada e igualitária como previsto. O autor lembra ainda que, nesse mesmo período, a perspectiva liberal-capitalista era

presente e concebia a educação como um bem econômico, o que lhe propunha o papel de contribuir para elevar a força de trabalho.

Nessa perspectiva, a educação também era vista “[...] pela ótica do seu potencial na contribuição para a elevação da competitividade do país, no contexto da globalização econômica” (OLIVEIRA, 2016, p. 10), o que contribuiu para o aumento da jornada escolar, com vistas à qualificação de mão de obra.

No entanto, essa evolução quantitativa não foi acompanhada de melhora qualitativa, pois, a expansão da oferta de vagas e o aumento da jornada tiveram como consequência uma diminuição da qualidade nos serviços educacionais prestados, em razão da “[...] crescente degradação das condições de exercício do magistério e da desvalorização do professor” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 164).

Nessa conjuntura, especialmente, a partir dos anos de 1990, as políticas educacionais passaram a orientar-se pelos princípios da produtividade, com foco nos resultados e na qualidade total. Dessa forma, a avaliação passa a ser cada vez mais competitiva e classificatória; o currículo baseia-se no desenvolvimento de competências e habilidades individuais; e a gestão assume caráter de produtividade e controle.

Contudo, a chegada ao século XXI foi permeada por tais tensões na área da educação e, nesse contexto, as discussões sobre políticas nacionais para os docentes da educação básica promoviam debates relacionados às necessidades da formação inicial e continuada dos professores. No ano de 2010, por exemplo, ocorreu uma conferência de educação, a CONAE, que tratou de temas relacionados a elaboração de políticas públicas e de planejamento na área da educação.

Perante essas discussões, foi implantado, em 2012, no Brasil, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cenário em que foi analisado o objeto de estudo deste trabalho. O programa foi apresentado como “[...] um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2015, p. 01).

Conforme o Manual do PNAIC, o Programa atende ao inciso II, do art. 2º, do Decreto n.º 6094, de 24 de abril de 2007, no capítulo 1, do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que assegura que se deve alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, bem como a Meta 5, que na ocasião era projeto de lei, que tratava sobre o Plano Nacional de Educação (PNE).



Também permeado pelos debates desse período, o PNE foi instituído a partir da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência por dez anos e, em relação ao município *locus* desta pesquisa, o Plano Municipal de Educação (PME) de Campo Grande - MS foi instituído pela Lei n.º 5.565, de 23 de junho de 2015.

Ressalta-se que a meta 16, tanto do PNE como do PME, garante a todos os profissionais da educação básica a formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Em consonância, a meta 5 do PNE assegura que se deve “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental”, sendo que a estratégia 5.6 trata de

Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores (BRASIL, 2014).

Salienta-se que o PME de Campo Grande - MS está alinhado com o PNE, uma vez que assegura o mesmo compromisso com a alfabetização. A estratégia 5.1.1, do PME, trata de “fomentar a qualificação e valorização dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) com a finalidade de garantir a alfabetização plena de todas as crianças”.

Vale destacar que a meta 7 do PNE, que trata da qualidade da educação básica, assegura na estratégia 5,

[...] formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar (BRASIL, 2014).

No mesmo viés, em relação à qualidade da educação, o PME estabelece na estratégia 7.3.1 a formação continuada para professores(as) e gestores(as).

Nesse sentido, além dos professores e outros profissionais de apoio pedagógico, a gestão é pensada, tanto no PNE quanto no PME de Campo Grande - MS, de forma a destacar sua importância para o bom desempenho da escola e do processo de ensino e aprendizagem.

Nóvoa (1992) aborda a importância da articulação dos diferentes sujeitos envolvidos na produção do saber. Na visão do autor,

[...] da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos (NÓVOA, 1992, p. 28).

Nessa perspectiva, a gestão é valorizada nos processos de formação continuada, e essa harmonização deve ocorrer em suas diferentes instâncias, de forma que todos os envolvidos assumam seus papéis na implantação e implementação das políticas públicas educacionais.

Fernandes (2010) analisa a política educacional de gestão da educação, no estado de Mato Grosso do Sul, no período de 1991 até a primeira década do século XXI, e aponta as conquistas da educação no texto da Constituição de 1988, ressaltando, entre os princípios do ensino, a gestão democrática.

No entanto, Fernandes (2010) evidencia que o fato de os governos terem autonomia e os sistemas de ensino no Brasil serem responsáveis pela criação de legislações complementares, o processo da gestão democrática não se efetivou em suas especificidades. Dessa forma, a gestão democrática passou a conviver com a gestão gerencial da educação, conceitos que serão abordados no Capítulo 1.

A partir do exposto, e do objeto de investigação deste trabalho, salienta-se que o interesse da pesquisadora pelo tema ocorreu pelo fato de ser pedagoga atuante nos anos iniciais do ensino fundamental e, atualmente, professora formadora da Semed, bem como orientadora de estudo do PNAIC. A decisão de ter como foco a gestão emergiu pelo reconhecimento da importância de sua integração e articulação na formação continuada, e pela clareza no que tange as metas e os objetivos educacionais propostos para uma formação relevante e transformadora.

A problemática que incitou a investigação se traduz numa questão central: a gestão da formação continuada, na Reme de Campo Grande – MS, contribuiu para a qualidade, numa perspectiva social, e para a continuidade das ações propostas pelo PNAIC após o seu período de execução?

Nesse seguimento, para a realização desta pesquisa, primeiramente, fez-se o levantamento do estado da arte com o intuito de verificar o que já foi pesquisado em relação ao presente objeto de estudo. Foram selecionados, para este momento, três bancos de produções: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO) e a Revista da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Os endereços dos portais pesquisados são,

respectivamente, BDTD: <bdtd.ibict.br>; SCIELO: <www.scielo.org>; ANPAE: <www.anpae.org.br/website/publicacoes/revista-da-anpae>. Salienta-se que eles foram selecionados por se tratarem de bancos conceituados e por concentrarem pesquisas significativas na área de educação.

Para o levantamento de produções, que pudessem contribuir com a presente pesquisa, foram utilizadas as seguintes palavras-chave ou descritores de busca: 1. Estado, políticas públicas e educação. 2. Estado; políticas públicas e alfabetização. 3. Gestão; políticas públicas e alfabetização. 4. Políticas públicas; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 5. Gestão; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Os descritores foram pensados de forma que pudessem localizar questões sobre o objeto ou problemáticas que o permeassem. Todavia, ressalta-se que, por meio das palavras-chave, diversos trabalhos foram encontrados, entretanto, poucos com a perspectiva desta pesquisa.

Inicialmente, a busca foi realizada na BDTD. Observa-se que foi encontrado um número considerável de trabalhos, como apresenta o Quadro 1.

#### **Quadro 1 - Levantamento das produções da BDTD – Quantificação – Fev. 2017**

<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>	<b>Selecionados</b>
1. Estado; políticas públicas; educação	91	0
2. Estado; políticas públicas; alfabetização	3	0
3. Gestão; políticas públicas; alfabetização	42	2
4. Políticas públicas; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	2	1
5. Gestão; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	1	1
<b>Total</b>	<b>139</b>	<b>4</b>

Fonte: Elaborado pela autora

A partir da leitura dos resumos e das introduções dos textos constantes na pesquisa realizada na BDTD, foram selecionadas três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, a fim de proceder sua leitura na íntegra, como identificadas no Quadro 2. A escolha dessas obras partiu do princípio de que as dissertações abordam a temática do PNAIC com diferentes enfoques, e a tese busca identificar, por meio de políticas públicas, os avanços e retrocessos no processo de alfabetização no campo de pesquisa da autora; analisar documentos - aspectos orientadores para o cumprimento dos direitos à educação; e apresentar os discursos de professores e gestores no contexto escolar.

## Quadro 2 – Dissertações e teses selecionadas da BDTD – Fev. 2017

Instituição/ Ano	Autor e Orientador	Título do trabalho	Nível do trabalho
UFSM/2016	Autora: Eliciane Brüning de Salles. Orientadora: Liane Teresinha Wendling Roos.	Formação continuada de professores do ciclo de alfabetização na avaliação de coordenadoras locais a partir de ações do PNAIC em municípios do Rio Grande do Sul.	Dissertação
UFJF/2014	Autora: Élia Aparecida Samuel Leite. Orientadora: Terezinha Maria Barroso Santos.	Alfabetização e letramento: desafios e possibilidades de uma escola pública municipal a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.	Dissertação
PUC/2016	Autora: Adriana Watanabe. Orientadora: Branca Jurema Ponce.	Políticas públicas de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do Direito à educação.	Tese
Uninove / 2015	Autora: Natália Francisca Cardia dos Santos. Orientadora: Francisca Eliodora Santos Severino.	Entre o proposto e o almejado: da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa às expectativas almejadas por professores participantes.	Dissertação

Fonte: BDTD. Elaborado pela autora.

A primeira produção selecionada, com o título “Formação continuada de professores do ciclo de alfabetização na avaliação de coordenadoras locais a partir de ações do PNAIC em municípios do Rio Grande do Sul”, elaborada por Eliciane Brüning de Salles, sob orientação de Liane Teresinha Wendling Roos, trata-se de uma dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Ensino de Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul, no ano 2016.

A autora realizou a pesquisa com o objetivo de conhecer o processo de formação continuada dos professores do ciclo de alfabetização, a partir das ações do PNAIC, nos municípios do estado do Rio Grande do Sul, por meio da visão das coordenadoras locais do programa desses municípios, e ações coordenadas pela UFSM, destacando que, em 2014, o cerne foi a alfabetização matemática na perspectiva do letramento. Salienta-se que essas coordenadoras locais eram as responsáveis pela gestão, supervisão e monitoramento das ações do PNAIC, na rede municipal, e pela interlocução com a rede estadual.

Salles (2016) trouxe como questão central a pergunta: “quais são as implicações das ações do PNAIC, na avaliação de coordenadoras locais, em relação à formação continuada de professores em municípios do Rio Grande do Sul?”. Por meio de questionários e entrevistas aplicadas às coordenadoras locais do programa, em uma abordagem qualitativa, a questão de estudo foi problematizada por Salles (2016).

No desenvolvimento da pesquisa, no capítulo 4, a autora apresenta os dados coletados e faz sua análise, compreende-se, por meio de trechos de relatos das coordenadoras locais, que as ações do programa foram positivas, pois contribuíram para a melhoria da prática docente, ao incentivar o professorado a buscar novas possibilidades de ensino e a refletir sobre sua prática. No entanto, Salles (2016) reforça a necessidade da continuidade das ações para que haja uma educação de qualidade.

A segunda dissertação, intitulada: “Alfabetização e letramento: desafios e possibilidades de uma escola pública municipal a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, escrita por Élia Aparecida Samuel Leite, apresentada ao Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, e orientada por Terezinha Maria Barroso Santos, no ano 2014.

Nessa pesquisa, de cunho qualitativo e interpretativo dos resultados, mediante análise documental, entrevistas e questionários, Leite (2014) realizou um estudo sobre o impacto do PNAIC em uma escola municipal de Juiz de Fora/MG, sob duas perspectivas: a da gestão da escola e a de seus docentes alfabetizadores. Para tanto, analisou as estratégias utilizadas pela gestão escolar para motivar a participação dos professores da escola; verificou se houve monitoramento por parte da equipe gestora em relação às práticas dos professores cursistas; e também analisou a avaliação dos professores sobre a formação continuada oferecida pelo programa.

Dentre os resultados, Leite (2014) aponta uma disposição positiva por parte dos gestores e dos professores alfabetizadores em relação ao PNAIC. Os docentes da escola pesquisada reconhecem o programa como uma oportunidade de estudo, contudo, verificou-se a necessidade de melhor aproveitamento do material de formação do programa, transformação da sala de aula em um ambiente propício à alfabetização, gerenciamento do programa, organização de um sistema de monitoramento, e avaliação das práticas pedagógicas e gestoras, a partir da implementação do PNAIC.

A terceira produção selecionada foi uma tese de doutorado, elaborada no ano 2016, por Adriana Watanabe, e orientada pela professora Branca Jurema Ponce, da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, com o título: Políticas públicas de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do Direito à educação. O objetivo foi identificar, por meio de políticas públicas e de práticas educativas, os avanços e retrocessos da alfabetização em seu município. Para isso, Watanabe (2016) analisou documentos do acervo da Memória Técnica Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, entre 1961 e 2014, fazendo “[...] a trajetória de aspectos orientadores

para o cumprimento dos direitos à educação, os desafios curriculares colocados para o ciclo de alfabetização e os discursos de docentes e gestores no contexto escolar” (WATANABE, 2016, p. 7).

O trabalho foi realizado em uma abordagem qualitativa, abrangendo pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo, por meio de observação e entrevista. Os resultados foram analisados a partir de três categorias: narrativas educativas vividas e vulnerabilidade social; currículo no ciclo de alfabetização; e gestão escolar e relações de poder.

Em sua conclusão, Watanabe (2016) aponta que houve avanços nas políticas públicas de alfabetização, evidenciando os indicadores relacionados à educação, a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, a definição de Diretrizes Gerais para a Educação Básica, a ampliação do tempo de alfabetização para três anos, a aprovação do PNE e do Plano Municipal de Educação de São Paulo, a institucionalização do PNAIC, e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Entre os resultados negativos, são citados como retrocesso das políticas públicas para o ciclo de alfabetização: as duas avaliações externas - Provinha Brasil e ANA; a gestão escolar desarticulada das políticas públicas; e a lenta efetivação da gestão democrática na educação.

A quarta produção selecionada foi a dissertação intitulada: “Entre o proposto e o almejado: da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa às expectativas almejadas por professores participantes”, apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, da Universidade Nove de Julho, de São Paulo, no ano 2015, pela autora Natália Francisca Cardia dos Santos, orientada pela professora Francisca Eliodora Santos Severino.

Santos (2015) elegeu como objeto de pesquisa a proposta do PNAIC, e por objetivo geral evidenciar aspectos concernentes à estruturação do programa e ao contexto político de sua nacionalização. Assim sendo, fez uma apresentação do programa ao evidenciar o cenário político educacional em que foi inserido; investigou seus antecedentes históricos; e promoveu uma análise da realidade local da pesquisa, no recorte temporal do ano de 2013.

Como procedimentos metodológicos, a pesquisadora utilizou a pesquisa documental, a entrevista reflexiva e o procedimento quantiqualitativo de composição do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), tendo como sujeitos a ex-Secretária Estadual de Educação e os docentes cursistas do PNAIC, no município de São Paulo.

Os resultados apontaram a necessidade de implementação de uma política pública que assegure a plena alfabetização, porém, os dados revelaram fragilidades na transposição da

proposta, indicando a imprescindibilidade da construção de um sistema nacional. Nesse sentido, Santos (2015) cita Saviani (2001; 2010; 2014) para refletir sobre as ações de atendimento à Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, n.º 9.394/96.

O segundo banco de produções pesquisado foi a *Scientific Electronic Library (Scielo)*, no qual são publicados artigos que abordam diferentes temas relacionados à educação. Apesar de ter sido encontrado um número considerável de produções, especialmente, a partir dos primeiros descritores de busca, apenas dois artigos contemplam o foco tratado nesta pesquisa.

Desse modo, apresenta-se, no Quadro 3, o número de produções encontradas pelos descritores de busca.

### Quadro 3 - Levantamento das produções da *Scielo* – Quantificação - Fev. 2017

Palavras-chave	Resultados	Selecionados
1. Estado; políticas públicas; educação	234	1
2. Estado; políticas públicas; alfabetização	11	0
3. Gestão; políticas públicas; alfabetização	1	0
4. Políticas públicas; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	1	0
5. Gestão; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	1	1
<b>Total</b>	<b>248</b>	<b>2</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Em prosseguimento, no Quadro 4, apresenta-se a especificação das duas produções selecionadas. Ressalta-se que a seleção ocorreu em virtude de a primeira apresentar o modelo de gestão que embasou a política do campo de pesquisa da autora, relacionando à qualidade do ensino oferecido. A segunda, por relacionar a ANA ao PNAIC, no que se refere aos conceitos de responsabilização e controle, aspectos abordados também na presente pesquisa, no campo da gestão educacional.

### Quadro 4 – Artigos selecionados da *Scielo*- Fev. 2017

Instituição/Ano	Autor	Título do trabalho
UFSCar/2015	Géssica Priscila Ramos	Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas.
UPF/2016	Adriana Dickel	A Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilização e controle.

Fonte: *Scielo*, 2017. Elaborado pela autora.

O primeiro artigo, “Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas”, redigido por Gêssica Priscila Ramos, foi publicado em 2015, e apresenta o modelo de gestão da política educacional paulista, ao resgatar e demonstrar a lógica dos principais programas, projetos e ações implementadas, no período de 1995 a 2014, por meio de análise bibliográfica e documental.

Ramos (2015) faz um resgate de quase 20 (vinte) anos e conclui que, apesar de algumas variações de enfoques, de políticas e programas educacionais, o município manteve sua gestão sob os princípios de gerencialismo e racionamento, agregando ao setor público valores e estratégias provenientes da administração privada. Ramos (2015) cita Sanfelice (2010), que aborda esses princípios de gestão, cuja lógica é a de que a política educacional foi feita para a escola e não com a escola.

Em suas análises, Ramos (2015) também traz à tona a tese de Freitas (2012), que trata das reformas empresariais da educação, instauradas nos sistemas de ensino, provocando pressão sobre o desempenho dos alunos ao basear-se em resultados, o que gera o estreitamento do currículo, o engessamento do material didático e a precarização da formação do professor, de forma a enfraquecer a qualidade da educação.

A segunda produção selecionada, publicada em 2016, intitulada “A Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilização e controle”, elaborada por Adriana Dickel, trata da ANA como um dos componentes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e também como uma das ações do PNAIC, sendo articulada à proposta de formação de professores.

Dickel (2016) problematiza a “dupla face” da avaliação, que, inicialmente, é tratada no contexto do Saeb, porém, há estudos que tratam da sua relação com o PNAIC e, logo, com a formação continuada oferecida pelo programa aos professores alfabetizadores. Para essa discussão, aponta os diferentes usos dos resultados da ANA e das demais avaliações do Saeb – a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), demonstrando que os resultados das duas últimas são utilizados para monitorar o cumprimento das metas postas no Plano de Desenvolvimento da Educação, enquanto que os resultados da ANA visam garantir que todos os alunos sejam alfabetizados até o final do terceiro ano do ensino fundamental. Assim sendo, a ANA, nesse contexto, estaria vinculada à formação dos professores.

Dando prosseguimento à pesquisa, o terceiro banco de produções selecionado foi o da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE). Apresenta-se nos



Quadros 5 e 6, respectivamente, o levantamento das produções a partir dos descritores de busca e a especificação dos artigos selecionados.

#### Quadro 5 - Levantamento das produções da RBPAE – Quantificação - Fev. 2017

Palavras-chave	Resultados	Selecionados
1. Estado; políticas públicas; educação	9	0
2. Estado; políticas públicas; alfabetização	0	0
3. Gestão; políticas públicas; alfabetização	46	2
4. Políticas públicas; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	1	0
5. Gestão; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	0	0
<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>2</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nos descritores determinados, verifica-se que nesse portal não foi encontrado um número significativo de produções, portanto, os dois artigos selecionados, ambos publicados no ano 2015, tratam de gestão pública e qualidade da educação, aspectos abordados no presente trabalho.

#### Quadro 6 – Produções selecionadas da RBPAE - Fev. 2017

Ano	Autor(es)	Título do trabalho	Nível do trabalho
2015	Rosimar Serena Siqueira Esquinsani; Carmem Lúcia Albrecht da Silveira	Agendas da educação básica: gestão escolar e qualidade da educação.	Artigo
2015	Dirléia Fanfa Sarmento; Jardelino Menegat; Vera Lucia Ramirez	Educação de qualidade e gestão pública: a construção do planejamento de uma secretaria de educação.	Artigo

Fonte: RBPAE, 2017. Elaborado pela autora.

O texto “Agendas da educação básica: gestão escolar e qualidade da educação”, escrito por Rosimar Serena Siqueira Esquinsani e Carmem Lúcia Albrecht da Silveira, discute as estruturas e dinâmicas da gestão escolar e seu vínculo com a qualidade da educação. A pesquisa foi desenvolvida em uma rede pública de educação básica de um município do interior do Rio Grande do Sul, no período de 2010 a 2014, contemplando 35 (trinta e cinco) escolas de ensino fundamental e teve cunho qualitativo. Utilizou-se de fonte documental, como atas de reuniões, relatórios anuais, avaliações dos gestores, calendário anual e

resultados de avaliações em larga escala. Para a pesquisa de campo foram utilizados questionários aplicados aos gestores escolares e professores das escolas.

Esquinsani e Silveira (2015) relatam, diante da realização da pesquisa, que condições multifatoriais afetam a qualidade da educação e citam alguns aspectos da gestão como pontos satisfatórios nas escolas que mostraram bom desempenho,

a) práticas de gestão escolar otimizadas pela organização e racionalidade administrativa; b) equipe gestora qualificada; c) relação de diálogo franco entre a mantenedora e as escolas componentes da rede pública; d) cotidiano escolar organizado com base no diálogo e na participação comprometida e profissional e, e) professores qualificados e partícipes dos processos de formação docente continuada, para além da frequência compulsória ou da praxe funcional (ESQUINSANI e SILVEIRA, 2015, p. 155).

Sendo assim, concluem que as condições que afetam a qualidade da educação estão atreladas à natureza, aos princípios e às dinâmicas da gestão escolar, afirmando que há vínculos mensuráveis entre gestão e qualidade.

O último artigo selecionado, intitulado “Educação de qualidade e gestão pública: a construção do planejamento de uma Secretaria de Educação”, escrito por Dirléia Fanfa Sarmiento, Jardelino Menegat e Vera Lucia Ramirez, analisa o processo de planejamento de uma Secretaria Municipal de Educação, tendo como protagonistas os profissionais que atuam nessa Secretaria.

A pesquisa desenvolveu-se numa abordagem qualitativa, utilizando-se para coleta de dados a análise documental, questionários, entrevista semiestruturada e registros de observação.

De acordo com os autores, a Secretaria em questão “[...] prima por uma educação de qualidade compreendida como um direito de todos, fomentando a inovação e a excelência nos processos educativos, tendo em vista o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos” (SARMENTO; MENEGAT e RAMIREZ, 2015, p. 20).

Entre os pontos considerados fundamentais para uma gestão de qualidade, na análise dos autores, estão o sentimento de pertença, o protagonismo dos sujeitos envolvidos, a reflexão sobre a própria práxis, as relações interpessoais facilitando o processo comunicacional e o fluxo das informações, o comportamento pró-ativo na busca pela resolução de problemas, entre outros.

Mediante as produções aqui apresentadas, salienta-se que a escolha se deu pelo fato de se aproximarem, de alguma forma, do objeto de estudo do presente trabalho. Entre os temas abordados pelos autores destacam-se alguns que trarão grandes contribuições para o presente

estudo: o cenário histórico da implantação do PNAIC; as políticas públicas e o direito à educação; a formação continuada oferecida pelo PNAIC na perspectiva das coordenadoras locais; o impacto do PNAIC sob as perspectivas da gestão e dos alfabetizadores; a desarticulação da gestão escolar com as políticas públicas; a lenta efetivação da gestão democrática na escola; o modelo de gestão baseado nos princípios de racionalismo e gerencialismo; e gestão e qualidade da educação.

Portanto, diante do reconhecimento da importância dessas discussões, considera-se que esta etapa da pesquisa contribuiu significativamente para o alcance dos objetivos da pesquisadora, na análise da atuação da gestão na implantação e implementação de uma política pública, com vistas à qualidade da educação.

É importante salientar que não foram encontradas pesquisas que tratam especificamente do objeto abordado neste trabalho, em sua amplitude, pois grande parte dos dados aqui apresentados foi coletada pela autora em fontes primárias, o que traduz ao presente trabalho grande relevância para a educação em âmbito geral e para o município de Campo Grande - MS, *locus* da pesquisa.

Nesse contexto, ressalta-se que os estudos realizados não se esgotam aqui, existe um amplo campo de pesquisa sobre a gestão educacional e sua contribuição para a qualidade e continuidade da formação continuada, após o período de execução dos programas destinados aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

## **OBJETIVOS**

O objetivo geral desta pesquisa é o de analisar o processo de gestão na implantação e implementação da formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino (Reme) de Campo Grande – MS, por meio do programa de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Sendo assim, foram eleitos como objetivos específicos: realizar um levantamento histórico das últimas políticas de formação continuada oferecidas aos professores dos anos iniciais da Reme de Campo Grande, observando os aspectos de gestão nos programas, fazendo uma relação com o PNAIC; pesquisar e descrever, por meio dos documentos oficiais do PNAIC, como ocorreu a implantação e implementação da formação continuada, a organização da gestão do programa e quais as atribuições de cada sujeito nessa organização; compreender se a gestão do PNAIC no município de Campo Grande - MS contribuiu para a qualidade da formação continuada, numa perspectiva social, e para a continuidade das ações após o seu

período de execução; e, por fim, contribuir para a qualidade e continuidade da formação continuada da Reme de Campo Grande - MS, mediante uma proposta de intervenção, que visa à integração da equipe de formação da Semed e a gestora das unidades escolares, bem como o acompanhamento dos processos de formação dos professores.

## **METODOLOGIA DE PESQUISA**

Para as análises de como ocorreu a atuação da gestão do PNAIC, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, foi realizada pesquisa bibliográfica, documental e de campo, sendo organizado um roteiro de pesquisa, por intermédio de entrevistas com representantes das diferentes instâncias de acompanhamento no município: a coordenação do PNAIC na Instituição de Ensino Superior (IES), a supervisão, os professores formadores, a coordenação local e os orientadores de estudo.

A pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994) possui cinco características, a saber:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...]
  2. A investigação qualitativa é descritiva. [...]
  3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...]
  4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...]
  5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. [...]
- (BOGDAN e BICKLEN, 1994, p. 47-51).

Quanto à fonte de dados, os autores defendem que o investigador deve despende de grande quantidade de tempo nos locais de sua investigação, procurando elucidar questões educativas referentes ao seu objeto de pesquisa. Mesmo utilizando equipamentos, faz-se necessário o contato direto do investigador com o ambiente, para que compreenda o contexto da situação em estudo.

Como a investigação qualitativa deve ser descritiva, os dados pesquisados não aparecem em forma de números, mas, como palavras ou imagens. As citações substanciam a apresentação dos dados, como, neste caso, as transcrições das entrevistas realizadas e os dados baseados em registros oficiais. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o investigador qualitativo deve abordar os dados de forma minuciosa, com atenção aos detalhes, valendo-se da ideia de que tudo pode ter potencial para a investigação.

[...] um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por Investigação Qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.11).

Os aspectos descritivos e as percepções dos sujeitos são focalizados como elementos de uma totalidade. Dialogando com Bogdan e Biklen (1994), Freitas (2003), pensando como essa abordagem pode se realizar na prática, apresenta algumas considerações:

A fonte de dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. [...]

As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda sua complexidade e em seu acontecer histórico. [...]

O processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão, valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela explicação dos fenômenos em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social.

A ênfase da atividade do pesquisador situa-se no processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento.

O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa.

O critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso resulta que pesquisador e pesquisado têm oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa. (FREITAS, 2003, p. 27-28).

Também sobre a definição de Bogdan e Biklen (1994), na análise de Lüdke e André (1986, p. 13), a pesquisa qualitativa “[...] supõe o contato direto do pesquisador com o objeto investigado, por meio do trabalho de campo, valoriza mais o processo do que o produto em si e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Sendo assim, investigador e investigado devem estabelecer uma relação de confiabilidade, na qual as informações não se tratam apenas de dados, mas de um universo que precisa ser interpretado, desvelado. Da mesma forma, para Freitas (2002, p. 6), “[...] trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste pois, numa

preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social”.

Por essas razões, o investigador ocupa um lugar muito importante em todo o processo, pois, a coerência da análise dos dados dependerá de suas interpretações, a partir das relações subjetivas que estabelecerá no decorrer da pesquisa.

Em relação à análise bibliográfica, o material foi composto por obras que tratam da gestão das políticas públicas para a educação no Brasil, das políticas de formação continuada para professores, e das abordagens de pesquisa educacional.

Tendo em vista que a riqueza de referencial teórico traduz ao trabalho maior conhecimento sobre o objeto e uma análise consistente dos dados coletados, procurou-se por estudiosos que elucidassem a problemática pesquisada, considerando que “[...] os fatos sociais e educacionais, geralmente complexos, não só precisam como exigem um suporte de princípios que permitam atingir os níveis da verdadeira importância do que se estuda” (TRIVINOS, 1987, p. 99).

Desse modo, destacam-se alguns autores que contribuíram para esta etapa da pesquisa: Dourado (2007), Azevedo (2011), Nóvoa (1992), Fernandes (2010), Oliveira (2010), Castro e Cabral Neto (2016), Gómez (1997), Freitas (2012), Romanowski e Martins (2010), Marcelo Garcia (2009), Barreto (2015), André (2010), Bardin (2006), Bogdan e Biklen (1994), Freitas (2003), ente outros.

Ressalta-se que o estudo bibliográfico foi de fundamental importância e permeou todo o trabalho de pesquisa e de produção, pois além de propiciar maior conhecimento em relação ao objeto, embasou o estudo dos documentos, a elaboração da pesquisa de campo, a análise dos dados e a produção do projeto de intervenção.

No que concerne à análise documental, foi possível fazer um amplo estudo de todo o programa, iniciando a pesquisa pelos documentos oficiais: os Documentos Orientadores PNAIC, de 2014 e 2015; o Manual do Pacto; a Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012, que institui o PNAIC, as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais; a Portaria n.º 1.094, de 30 de setembro de 2016, que altera dispositivos da Portaria MEC n.º 867, de 4 de julho de 2012, que institui o PNAIC e define suas diretrizes gerais; da Portaria MEC n.º 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do PNAIC, e da Portaria MEC n.º 90, de 6 de fevereiro de 2013, que define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC; o Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, que define, no inciso II, do art. 2º, a responsabilidade dos entes governamentais

de “[...] alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”; a Meta 5 do PNE, que determina a necessidade de “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade”; o Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes - no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

O SISPACTO, módulo que foi criado no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) pelo Ministério da Educação, também foi uma fonte de pesquisa e, ainda, os cadernos do programa e os planos de formação e relatórios dos orientadores de estudo I, II e III, que atenderam, respectivamente, turmas de professores alfabetizadores do primeiro, do segundo e do terceiro ano do ensino fundamental.

Em relação a esta etapa de pesquisa, Lüdke e André (1986), apontam:

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38).

Nessa perspectiva, os documentos oficiais forneceram dados importantes sobre o objeto em estudo, tais como: datas de validação, atribuições, responsabilidades, garantias e outros, que, com outras técnicas não seria possível obter. Os planos de formação e relatórios dos orientadores de estudo propiciaram uma visão de como procedeu a formação continuada no período estudado, analisando as influências da gestão nesse processo.

Posteriormente ao estudo dos documentos, iniciou-se a pesquisa de campo, na qual a pesquisadora teve contato direto com os diferentes sujeitos envolvidos na gestão do PNAIC, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS.

No tocante ao campo de pesquisa, Bogdan e Biklen (1994), abordam:

Trata-se de locais onde os sujeitos se entregam às suas tarefas cotidianas, sendo estes ambientes naturais, por excelência, o objeto de estudo dos investigadores. À medida que um investigador vai passando mais tempo com os sujeitos, a relação torna-se menos formal. O objetivo do investigador é o de aumentar o nível de à vontade dos sujeitos, encorajando-os a falar sobre aquilo de que costumam falar, acabando por lhe dizer confidências. Este terá de lhes dar provas, de forma a merecer a confiança que os sujeitos depositam nele, tornando claro que nunca irá utilizar o que descobrir para rebaixar ou magoar alguém (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 113).

Os autores defendem que o investigador deve fazer sua pesquisa e seus registros de forma não intrusiva, podendo participar das atividades do informante, porém, de forma limitada, sendo empático e reflexivo, como alguém que quer aprender. O estabelecimento dessas relações garante a qualidade do trabalho do investigador.

Nesse sentido, para a realização da pesquisa de campo, foi utilizada a entrevista, com o objetivo de coletar dados e também as impressões dos sujeitos envolvidos na gestão do PNAIC, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. Lüdke e André (1986) abordam sobre esse instrumento:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

Em relação à interpretação dos dados coletados numa entrevista, é preciso situar o sujeito entrevistado em um contexto histórico e social, estabelecer as relações do particular com a totalidade e, para isso, o pesquisador deve estar preparado, imbuído de conhecimentos sobre o contexto, ter informações suficientes que orientem a sua compreensão, para fazer fluir a interação e conseguir o máximo de informações. Para Freitas (2002),

A entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, também é marcada por essa dimensão do social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social (FREITAS, 2002, p. 7).

Portanto, para que nenhum dado importante fosse esquecido, fez-se a opção pela entrevista semiestruturada, levando questionamentos baseados nos estudos documentais.



Outras questões foram surgindo no decorrer da ação. Trivinos (1987) discute o conceito desse tipo de entrevista:

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVINOS, 1987, p. 146).

Nesse sentido, os participantes foram entrevistados somente após serem esclarecidos e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram gravadas para facilitar o momento da comunicação e também a transcrição das informações, de forma fidedigna, salientando que esta técnica foi muito importante na pesquisa de campo, já que propiciou tomar nota, além dos relatos, das impressões dos sujeitos sobre o assunto pesquisado.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 37), “[...] é muito importante que o entrevistado esteja bem informado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes”.

Dessa forma, o contato da pesquisadora, para a coleta de dados, com os participantes desta pesquisa foi feito de forma ética, de acordo com a Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016, que dispõe sobre

[...] as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução (BRASIL, 2016).

Assim, foi garantido que os informantes se sentissem confiantes em relação à pesquisadora, e que esta estivesse segura dos dados que realmente precisava coletar, evitando que a entrevista fosse muito longa, cansativa ou constrangedora aos participantes.

Dando prosseguimento à pesquisa, a análise de dados foi o momento da organização para o estudo das informações coletadas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o investigador deve ter claro o foco principal de seu objeto de pesquisa, em que direção teórica

vai fundamentar suas análises, para que assim consiga aproveitar ao máximo os dados coletados nos diferentes instrumentos que utilizou.

A análise de dados é o processo de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campos e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 205).

Nesse sentido, os dados coletados foram primeiramente estudados, organizados por temáticas e as interpretações foram realizadas com base na análise de conteúdo, que, para Bardin (2006), é:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas- desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extracção de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade (BARDIN, 2006, p. 9).

Dessa forma, a partir do estudo do referencial teórico, o investigador deve ter conceitos que ajudem na organização e na classificação dos dados, como explica Gerhardt e Silveira (2009, p. 84): “Para analisar, compreender e interpretar um material qualitativo, [...] é preciso penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade [...]”. Para as autoras, a análise do conteúdo é uma técnica de pesquisa que tem como características metodológicas a objectividade, a sistematização e a inferência. A interpretação é iniciada pela leitura das falas, e realizada por meio das transcrições de entrevistas, depoimentos e documentos.

Em relação às modalidades de análise do conteúdo, Gerhardt e Silveira (2009) destacam: análise lexical, análise de expressão, análise de relações, análise temática e análise de enunciação. No entanto, foi definida para esta pesquisa a análise temática, por ser caracterizada como a mais simples e apropriada para as investigações qualitativas. Cabe destacar que “a análise temática trabalha com a noção de tema, o qual está ligado a uma afirmação a respeito de determinado assunto; comporta um feixe de relações e pode ser graficamente representada por meio de uma palavra, frase ou resumo” (GERHARDT e

SILVEIRA, 2009, p. 84). No tocante às fases numa análise temática de conteúdo, Minayo (2007) destaca as seguintes:

Pré-análise: organização do que vai ser analisado; exploração do material por meio de várias leituras; também é chamada de “leitura flutuante”.

Exploração do material: é o momento em que se codifica o material; primeiro, faz-se um recorte do texto; após, escolhem-se regras de contagem; e, por último, classificam-se e agregam-se os dados, organizando-os em categorias teóricas ou empíricas.

Tratamento dos resultados: nesta fase, trabalham-se os dados brutos, permitindo destaque para as informações obtidas [...] (MINAYO, 2007, p. 136).

Partindo desses pressupostos, com o intuito de realizar uma análise mais detalhada, nesta etapa do trabalho, foram estabelecidas relações entre a análise documental e as informações coletadas na pesquisa de campo, buscando tratar os dados à luz do material bibliográfico estudado.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos, que desvelam o percurso da pesquisa em seus diferentes momentos:

O Capítulo I, intitulado “A gestão das políticas de formação continuada para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental” apresenta um recorte histórico das políticas públicas educacionais no Brasil, com foco na gestão dos programas de formação continuada destinados aos professores da educação básica, estabelecendo a relação entre gestão e qualidade na educação.

O Capítulo II, “A gestão do PNAIC na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS” aborda os processos de gestão do programa, a sua implantação e implementação no município de Campo Grande e a atuação dos diferentes sujeitos envolvidos na gestão municipal do PNAIC.

O Capítulo III, “A gestão do PNAIC no município de Campo Grande - MS: contribuições para a qualidade e continuidade da formação” busca analisar as contribuições da gestão, em âmbito municipal, para a qualidade e continuidade das ações propostas pelo PNAIC na Rede de Campo Grande.

Posteriormente, no intuito de responder ao problema de pesquisa, foram tecidas considerações acerca das principais análises realizadas no decorrer do trabalho e, por fim, com o propósito de contribuir para a qualidade e continuidade da formação continuada da Rede de Campo Grande - MS, apresenta-se uma Proposta de Intervenção, visando à integração e o aprofundamento teórico da equipe de formação da Semed e da gestora das unidades escolares, bem como o acompanhamento dos processos de formação dos professores.

## CAPÍTULO I

### A GESTÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Muitos estudos têm destacado a gestão das políticas públicas educacionais pela sua importância no planejamento e no desenvolvimento da educação, evidenciando sua atuação nos programas de formação docente e as contribuições nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, este capítulo apresenta algumas abordagens de autores estudiosos da gestão de políticas públicas educacionais e da formação continuada para professores alfabetizadores no Brasil.

Com o intuito de esclarecer o conceito de política pública educacional, inicialmente, Oliveira (2010) a toma, tanto como um campo das políticas públicas, como uma parte específica da educação:

Se ‘políticas públicas’ é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (OLIVEIRA, 2010, p. 96).

Para Oliveira (2010), essa definição é importante pelo fato de a educação ir além do ambiente escolar, englobando tudo o que se aprende socialmente, ou seja, em outros segmentos da sociedade. Quanto à educação escolar, considera-se que só pode assim ser denominada quando for passível de delimitação por políticas públicas.

Nessa perspectiva, ao explicitar uma concepção de educação como prática social, um “processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem,” Dourado (2007, p. 923) aborda o cenário político e pedagógico das políticas destinadas à gestão da educação básica:

[...] a articulação e a rediscussão de diferentes ações e programas, direcionados à gestão educacional, devem ter por norte uma concepção ampla de gestão que considere a centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, bem como a implementação de processos de participação e decisão nessas instâncias, balizados pelo resgate do direito social à educação e à escola, pela implementação da autonomia nesses espaços sociais e, ainda, pela efetiva articulação com os projetos de

gestão do MEC, das secretarias, com os projetos político-pedagógicos das escolas e com o amplo envolvimento da sociedade civil organizada (DOURADO, 2007, p. 924).

A gestão das políticas educacionais é tratada pelo autor em sua amplitude, considerando que o processo educativo é mediado por diferentes aspectos, não podendo reduzir a análise à mera descrição de processos de concepção e/ou execução, mas sim, dando importância às “[...] relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade” (DOURADO, 2007, p. 922).

O autor aponta a importância da articulação entre políticas educacionais e as concepções de formação, enquanto processos de construção coletiva, para que seja possível rever a formação pedagógica. Ressalta, também, que é fundamental o resgate de experiências já implementadas 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.

Nessa ótica, aborda sobre a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil e seus limites, evidenciando 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. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação (DOURADO, 2007, p. 925-926).

Nesse sentido, é preciso que as políticas educacionais considerem os limites e as possibilidades da gestão para a articulação das ações nos programas implantados e implementados, com perspectiva de continuidade das propostas, visto que as rupturas têm limitado as transformações almejadas.

### **1.1 Breve histórico da gestão das políticas educacionais**

A gestão das políticas educacionais no Brasil já passou por muitas mudanças nos diversos contextos históricos em que atuou. Em uma retrospectiva realizada sobre gestão e planejamento, Castro e Cabral Neto (2016) expõem a situação no período da Primeira República (1889-1930), no qual o planejamento governamental era escasso, quase ausente,

situando a gestão como “tipicamente patrimonialista” (CASTRO e CABRAL NETO, 2016, p. 67), característica herdada do período colonial, que perpassou o imperial e perdurou até a Primeira República.

De acordo com os autores, essa característica começou a mudar a partir de 1930, com a chegada de Getúlio Vargas no poder, quando o país teve um crescimento econômico acelerado em virtude da crise de 1929. Assim, iniciou-se a estrutura burocrática de administração pública no Brasil, com a primeira reforma administrativa do estado brasileiro. “A implantação do modelo burocrático visava romper com as práticas de corrupção, nepotismo e arbitrariedade das ações públicas, características do modelo patrimonialista até então vigente” (CASTRO e CABRAL NETO, 2016, p. 67).

Esse modelo, segundo os autores, foi fundamentado nos estudos de Max Weber (2002) e defende maior eficiência por parte das organizações, com normas e regulamentos bem definidos. Nesse período, “a gestão pública adquire centralidade na institucionalização de organizações e funções específicas do estado, tanto para administrar a máquina pública quanto para estruturar cargos e carreiras, orientados pela idéia da meritocracia” (CASTRO e CABRAL NETO, 2016, p. 67). Entretanto, o hibridismo permaneceu na gestão, que ficou entre o patrimonialismo e o burocratismo.

Por conseguinte, os autores abordam que por volta da década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, surge a necessidade de estruturação de um planejamento para a educação. Suscitava-se, então, por um Plano Nacional de Educação que estabelecesse metas igualmente para os governos. No entanto, a estrutura da gestão pública continuou com as mesmas características, entre o patrimonialismo e o burocratismo e a educação passou a ter o caráter de formação técnica para a implantação de indústrias no país, ou seja, era vista como um fator de crescimento econômico.

Após a promulgação da LDBEN, em 1962, foi estabelecida a exigência de um Plano Nacional de Educação, que foi elaborado sob responsabilidade do Conselho Federal de Educação, fixando metas a serem alcançadas em oito anos, na maioria, quantitativas.

Com a chegada da ditadura civil militar, após 1964, surge a perspectiva tecnocrática na gestão, quando a visão de planejamento prevaleceu como “[...] técnica neutra, racional e, acima de tudo, centralizado” (CASTRO e CABRAL NETO, 2016, p. 69).

Nesse período, também surgiu o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), que tinha como objetivo preparar a infraestrutura do país para as próximas décadas – PND I (1970/1974); PND II (1975/1979); PND III (1979/1985). O III PND “[...] foi elaborado no momento em que as bases do regime militar estavam em processo de enfraquecimento,

possibilitando a perspectiva de uma abertura política, embora lenta e gradual” (CASTRO e CABRAL NETO, 2016, p. 71). Sendo assim, iniciaram-se os planejamentos mais flexíveis, com as primeiras características democratizantes e a necessidade de descentralização da gestão e a desburocratização dos processos.

Nesse contexto, Dourado (2007) aborda sobre a redemocratização do país, período em que houve acentuadas mudanças na educação brasileira, destacando a promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu a educação como direito social e, conseqüentemente, a necessidade de maior organicidade entre as políticas, ações e programas.

Em busca dessa organicidade, Dourado (2007) evidencia que houve a implementação de novos modelos de gestão nas políticas públicas nos anos 1990, imbuídos dos conceitos de eficiência, produtividade e racionalidade, inerentes ao contexto capitalista em que se inseriam, somados também, à força dos organismos multilaterais na elaboração das políticas educacionais.

Entretanto, os processos político-pedagógicos não se efetivaram de forma eficiente e produtiva, configurando “[...] em claro indicador de gestão centralizada e de pouca eficácia pedagógica para mudanças substantivas nos processos de ensino [...]” (DOURADO, 2007, p. 926). Para o autor, o que ainda se configura atualmente no Brasil é um hibridismo de concepções e de práticas na gestão das políticas públicas, que tem resultado numa realidade excludente e seletiva.

Dourado (2007) ainda destaca os atuais programas federais de educação básica, que demonstram um cenário contraditório das ações governamentais, políticas que não consideram o PNE como referência, e que não contam com a participação dos setores organizados da sociedade e a falta de articulação entre os programas elaborados pelo próprio MEC.

Nesse contexto, infere-se que é urgente a necessidade de articulação da gestão em suas diferentes instâncias para um planejamento efetivo das políticas públicas, visto que, por mais que os programas tenham aplicabilidade, se não houver a continuidade, que seria garantida com a coerência entre as propostas, a educação continuará sofrendo com os investimentos que não causam as transformações necessárias.

## **1.2 O debate educacional sobre gestão e qualidade**

O número de produções, sobre a qualidade na educação e os fatores e indicadores que expressam a complexidade desse conceito, têm crescido nas últimas décadas, salientando que

sua relação com a gestão tem sido evidenciada nas pesquisas brasileiras. Nesse seguimento, procurou-se abordar alguns conceitos discutidos por autores renomados da educação no que diz respeito à qualidade da educação e sua relação com a gestão educacional.

Os avanços destacados em termos de acesso e de condições igualitárias têm colocado desafios à gestão no que concerne ao oferecimento de educação com qualidade para todos. Nesse contexto, vale destacar a afirmação de Azevedo (2011), “[...] o binômio gestão e qualidade caminha de mãos dadas. Seja qual for a perspectiva, firmou-se o consenso de a primeira ser considerada um meio de se atingir a segunda [...]” (AZEVEDO, 2011, p. 421).

A autora aborda sobre a gestão democrática e a polissemia que envolve os dois conceitos, gestão e qualidade e suas inter-relações, procurando destacar as diferentes significações que tais conceitos têm assumido nos referenciais das políticas educacionais. Em relação à gestão, Azevedo (2011) retoma o quadro da luta pelas liberdades democráticas, a partir dos anos de 1980, destacando que os resultados dessas lutas concretizaram-se no estabelecimento da gestão democrática do ensino público em forma de lei na Constituição, como um dos princípios norteadores do cumprimento do direito à educação, assim como a garantia de um padrão de qualidade.

O documento final da Conferência Nacional de Educação, de 2010 (CONAE/2010), foi elaborado após intensas discussões no campo da educação, traz a concepção de gestão democrática:

A fundamentação da gestão democrática está, portanto, na constituição de um espaço público de direito, que deve promover condições de igualdade, liberdade, justiça e diálogo em todas as esferas, garantir estrutura material e financeira para a oferta de educação de qualidade, contribuir para a superação do sistema educacional seletivo e excludente e, ao mesmo tempo, possibilitar a inter-relação desse sistema com o modo de produção e distribuição de riquezas, com a organização da sociedade, com a organização política, com a definição de papéis do poder público, com as teorias de conhecimento, as ciências, as artes e as culturas (CONAE, 2010, p. 44-45).

De acordo Azevedo (2011), esses princípios foram detalhados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e no primeiro Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), porém, ressalta-se que mesmo significando um avanço em relação às diretrizes da época da ditadura militar, a noção de gestão democrática, vinculada às lutas pela democratização social, também não foge à polissemia e que um padrão não é sinônimo de qualidade. A perspectiva de gestão democrática, nesta análise, trata-se de práticas que articulam o conceito de gestão ao fortalecimento de processos democráticos.



Isto significa dizer que se considera a democratização das práticas pedagógicas e, portanto, a participação consciente e esclarecida dos que direta ou indiretamente têm ligações com esses processos - seja nos sistemas de ensino, seja no espaço escolar - nas decisões significativas e na sua efetivação, de modo que os processos de escolarização se efetivem com sucesso e, por conseguinte, com qualidade social. Desta perspectiva analítica, portanto, a gestão democrática tem na busca de uma educação de qualidade, ao mesmo tempo, sua principal razão de ser e o seu principal alvo (AZEVEDO, 2011, p. 418).

No entanto, a autora ressalta que afirmações de tal perspectiva disseminaram-se socialmente, em virtude das discussões que os debates políticos favoreciam no momento, porém, não afirma uma hegemonia, já que ganhava campo também a abordagem de gestão vinculada à corrente neoliberal, que defendia a democracia apenas no campo político, sem articular ao atendimento dos direitos sociais. Em sua análise, trata-se do ressurgimento ou revigoração da abordagem tecnicista da educação e da gestão, com novas roupagens.

Azevedo (2011) também aborda sobre as tentativas de adoção de teorias e técnicas gerenciais nas reformas educacionais no Brasil, o que ocorreu na maioria das sociedades capitalistas nos anos de 1990 e que envolveu, além dos administradores dos sistemas de ensino, os gestores e professores nesse modelo de gestão. Tal perspectiva, também, defendeu o princípio da participação, porém, por meio de um processo restrito, no qual as decisões eram tomadas por uma minoria.

Dessa forma, foram implantados os sistemas de avaliação que não levaram em conta o processo da aprendizagem, ficando a qualidade da educação diagnosticada apenas pelo produto final, como também abordado por Freitas (2012).

Nesse sentido é que Azevedo (2011) trata do binômio gestão e qualidade na educação, defendendo que seja qual for a perspectiva, é por meio da atuação da gestão que se atinge a qualidade. Sobre a última, a autora ressalta que o conceito de qualidade “[...] pressupõe parâmetros comparativos, que permitam a distinção entre o que se julga uma boa ou má qualidade, particularmente quando se focalizam fenômenos sociais” (AZEVEDO, 2011, p. 422). Dessa forma, a qualidade integra o sistema de valores de cada sociedade, por isso pode sofrer variações em virtude do momento histórico dos fatos, podendo seu conceito ser considerado, assim, como uma construção histórica.

Para Dourado (2007), a qualidade também é permeada pelas relações sociais e vai além da aprendizagem que ocorre na escola:

O investimento em educação básica, tendo a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, metas e ações e conferindo a essa qualidade uma dimensão

sócio-histórica e, portanto, inclusiva, é um grande desafio para o país, em especial para as políticas e gestão desse nível de ensino. Pensar a qualidade social da educação implica assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos, em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população (DOURADO, 2007, p. 940).

O autor trata da atuação da gestão na qualidade da educação, não somente em relação ao ingresso, permanência e rendimento escolar, mas em pensar ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica. Dessa forma, ressalta a necessidade de identificar os condicionantes da política de gestão e refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual, sendo que o conceito de qualidade, nesta perspectiva,

[...] não pode ser reduzido a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero *ranking* entre as instituições de ensino. Assim, uma educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extra-escolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar (DOURADO, 2007, p. 940-941).

Nesse caso, Dourado, Oliveira e Santos (2007) abordam sobre a complexidade da qualidade da educação, envolvendo diferentes relações e suas abrangências, salientando que para esse debate é necessário considerar o processo de organização do trabalho escolar, o currículo, as condições de trabalho, a atuação da gestão entre outros fatores importantes.

[...] a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento de variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e muito menos sem tais insumos [...]. Desse modo, a qualidade da educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula [...] (DOURADO; OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 9).

Nesse cenário, definir qualidade na educação não é algo simples, mas de uma complexidade que envolve diferentes fatores. Os autores ressaltam que os conceitos, concepções e representações que definem uma qualidade na educação alteram-se no tempo e espaço, nas transformações da sociedade contemporânea, na qual também se alteram as demandas e exigências sociais.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), os educadores têm caracterizado o termo “qualidade” com os adjetivos: social e cidadã, ou seja, qualidade social e qualidade cidadã, no intuito de diferenciar o sentido que as políticas públicas dão à qualidade. Assim,

Qualidade social da educação significa não apenas diminuição da evasão e da repetência, como entendem os neoliberais, mas refere-se à condição de exercício da cidadania que a escola deve promover. Ser cidadão significa ser partícipe da vida social e política do país, e a escola constitui espaço privilegiado para esse aprendizado, e não apenas para ensinar a ler, escrever e contar, habilidades importantes, mas insuficientes para a promoção da cidadania. Além disso a qualidade social da educação precisa considerar tanto os fatores externos (sociais, econômicos, culturais, institucionais, legais) quanto os fatores intra-escolares, que afetam o processo de ensino-aprendizagem, articulados em função da universalização de uma educação básica para todos (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 166).

Na mesma perspectiva, Gómez (1997) aborda a qualidade do ensino como prática social, porém, sob dois enfoques: “ético” e “instrumental”. O autor ressalta que o conceito é polêmico por ser elaborado diferentemente, dependendo da perspectiva teórico-prática e dos valores e interesses que esta defende.

Em relação ao enfoque “instrumental”, Gómez (1997) aborda que a qualidade relaciona-se fundamentalmente com a eficácia, sendo assim,

Os meios, os métodos e processos não têm mais significação em si que a função instrumental que cumprem para conseguir os objetivos apresentados. A qualidade do ensino, neste caso, refere-se ao grau de correspondência entre os objetivos propostos e os resultados obtidos, ao nível de eficácia conseguido na tarefa (GÓMEZ, 1997, p. 29).

Nesse cenário, a qualidade do ensino se traduz na eficácia com que se consegue atingir os resultados, estando a serviço da definição prévia de objetivos e à medição exata dos resultados. De acordo com essa perspectiva, o ensino é um instrumento técnico a serviço de objetivos políticos e econômicos.

Já no enfoque “ético”, como denominado por Gómez (1997), a qualidade do ensino não se situa na eficácia e não busca resultados a partir de objetivos preestabelecidos, mas parte de algumas proposições:

Em **primeiro lugar**, considera-se que o ensino, como toda prática social, contingente a algumas circunstâncias históricas e espaciais determinadas, encontra-se transpassado por opções de valor e, portanto, identificam sua qualidade nos valores intrínsecos que se desenvolvem na mesma atividade, no resultado mesmo que adquire a própria prática, e não nos fins externos aos quais serve.

Em **segundo lugar**, no ensino, como em outras formas de prática social, não tem sentido a diferença entre meios e fins, realizações e valores. Os meios não podem considerar-se independentes dos fins, nem os fins justificam os meios. As realizações humanas estão inevitavelmente carregadas de valores subjetivos, e os valores devem considerar-se feitos que condicionam o sentimento, a conduta e o pensamento dos homens. [...]

Em **terceiro lugar**, na prática educativa não há atividades indiferentes que adquiram seu sentido em função do objetivo proposto que se pretende alcançar. Pelo contrário, o significado intrínseco das tarefas e relacionamentos nos quais se envolvem os alunos, é o que vai definindo paulatina, mas progressivamente, o sentido e qualidade do desenvolvimento dos diferentes aspectos de sua personalidade. [...]

Em **quarto lugar**, os efeitos mais significativos da prática educativa não são sempre aqueles que se manifestam no mais curto prazo de tempo como requer o enfoque instrumental. Os efeitos que têm uma vida mais prolongada e que, portanto, intervêm de forma mais definitiva na configuração do homem adulto se alojam nas estruturas e esquemas do pensamento e da conduta, não confundindo-se necessariamente com as manifestações imediatas dos conhecimentos, habilidades ou reações. [...]

Em **quinto lugar**, situar a qualidade do ensino no valor dos produtos, supõe afirmar uma injustificada relação causal entre os processos do ensino e os processos de aprendizagem. No melhor dos casos, só podemos afirmar que as estratégias de ensino se propõem, e às vezes conseguem, facilitar os processos de aprendizagem. A aquisição e elaboração do conhecimento no aprendiz é um processo de construção subjetiva e não uma cópia passiva da realidade. [...]

Em **último lugar**, o enfoque ético considera que estabelecer a qualidade do ensino na correspondência entre resultados constatados e objetivos preestabelecidos supõe uma grave restrição às possibilidades criadoras e inovadoras do trabalho humano. A própria natureza do desenvolvimento humano converte a educação a um processo aberto; quanto mais satisfação, mais imprescindível. A prática educativa se justifica quando facilita para cada indivíduo um rico processo de aprendizagem e desenvolvimento sem limites conhecidos. [...] (GÓMEZ, 1997, p. 30 – grifos do autor).

Assim, para o enfoque denominado “ético” pelo autor, a não observância dos valores, a primazia pelos resultados a curto prazo, a separação dos meios e dos fins, entre outras características do enfoque “instrumental” da qualidade, constituem, “[...] na atualidade, a manifestação, mais que evidente, ainda que sutil, do processo de alienação humana” (GÓMEZ, 1997, p. 31).

Nesse contexto, a qualidade tratada no presente trabalho vem ao encontro das ideias de Gómez (1997), quando se refere ao sentido “ético” do seu conteúdo, por exemplo, quando considera o ensino como prática social e está transpassada por opções de valor; o olhar pela qualidade que se manifesta ao longo do processo e não a curto prazo, pois compreende-se a importância da construção dos sentidos em todo o percurso da aprendizagem, que continua ocorrendo à medida que se estabelecem novas relações; e a visão de qualidade que considera os processos de ensino e de aprendizagem e a construção subjetiva de cada sujeito, ao invés

de focar em simples resultados, comparados a metas e objetivos preestabelecidos, sem a observância de seus percursos.

As abordagens de Azevedo (2011), Dourado (2007), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Oliveira e Santos (2007), tanto da gestão como da qualidade, oferecem grande contribuição para o direcionamento desta pesquisa, ressaltando que, para a análise dos dados aqui obtidos, considerar-se-á a qualidade como o conjunto de valores construído historicamente pela sociedade, assim como o momento histórico em que ocorreu a formação continuada do PNAIC e a atuação da gestão deste programa.

Sendo assim, com base nas discussões aqui apresentadas pelos diversos autores, compreende-se a importância da gestão nas formas de organização dos programas de formação continuada e na articulação das ações para o fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem, e com o intuito de compreender se o binômio gestão e qualidade, pontuado por Azevedo (2011), esteve lado a lado na formação do PNAIC, no município de Campo Grande, tomou-se a gestão dessa política pública de formação como objeto de pesquisa.

### **1.3 Políticas de formação docente**

A formação de professores e as políticas públicas destinadas a esse campo vêm ganhando espaço de discussão cada vez maior entre os pesquisadores da educação. Considerando que, atualmente, é imprescindível que todo profissional busque conhecimentos que possam fortalecer e valorizar sua atuação na sociedade, os programas de formação continuada docente devem oferecer oportunidades de reflexão sobre a prática pedagógica.

Nesse universo, buscou-se abordar uma breve trajetória das políticas de formação docente no Brasil, trazendo autores que discutem sua história nos diferentes contextos e especificidades. Marcelo Garcia (2009) discute as características dessa sociedade e sua relação com o conhecimento:

Uma das características da sociedade em que vivemos tem relação com o fato de que o conhecimento é um dos principais valores de seus cidadãos. O valor das sociedades atuais está diretamente relacionado com o nível de formação de seus cidadãos e da capacidade de inovação e empreendimento que eles possuam. Mas, em nossos dias, os conhecimentos têm data de validade, e isso nos obriga, agora mais que nunca, a estabelecer garantias formais e informais para que os cidadãos e profissionais atualizem constantemente sua competência. Ingressamos numa sociedade que exige dos profissionais uma permanente atividade de formação e aprendizagem (MARCELO GARCIA, 2009, p. 110).

Tais discussões não são recentes na educação. De acordo com Romanowski e Martins (2010, p. 288), “[...] os relatórios dos inspetores escolares, no período imperial, já denunciavam a falta de formação dos professores”. Sendo assim, desde esse período, vêm sendo tomadas medidas pelos gestores da educação, no sentido de formar esses profissionais.

Conforme Romanowski e Martins (2010), na década de 1940, houve várias iniciativas, como a criação de órgãos e programas presenciais e a distância. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) também desenvolveu, nesse período, vários cursos para formação de professores. O escolanovismo era dominante, e uma das tendências eram as escolas de aplicação, nas quais a teoria era guia da prática, ou seja, os estudantes das licenciaturas desenvolviam suas experiências de ensino com base nas teorias que estudavam.

Em relação ao final da década de 1960, as autoras pontuam que “A formação continuada passa a constituir-se complementação profissional como reciclagem e treinamento, sob a forma de cursos de curta duração e palestras” (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 289). Nesse período, o tecnicismo passou a permear os sistemas de ensino e as práticas pedagógicas. A divisão do trabalho na escola impôs a organização técnica do ensino ao professor, com conseqüente desvalorização do seu trabalho, que ficava restrito à execução do planejamento. Sendo assim, a formação continuada era restrita basicamente à aplicação de modelos prontos, visando um ensino eficiente e eficaz.

A partir do final da década de 1970, a formação continuada passou a assumir a forma de “[...] aperfeiçoamento, atualização, capacitação, educação permanente e educação continuada” (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 290). Nesse caso, a ênfase dos programas de formação eram os conteúdos de ensino na perspectiva crítica. Assim, eram trabalhados em cursos de curta duração, como: palestras e seminários, nos quais os conhecimentos eram transmitidos aos professores.

Somente a partir dos anos de 1980, a formação continuada passou a ser considerada na carreira docente, levando os professores a terem acesso a níveis mais elevados em sua carreira profissional. Ainda sob efeito das teorias reprodutivistas da década anterior, a ênfase dos programas era direcionada para a organização pedagógica e dos currículos escolares.

Romanowski e Martins (2010) destacam que, a partir dos anos de 1990, a formação continuada passou a considerar o professor como sujeito de sua própria prática, implicando, assim, em um novo modelo de formação, favorecendo processos coletivos de reflexão, considerando as necessidades dos professores em sua profissão.

#### **1.4 As atuais discussões sobre a formação docente e as faces dos programas de formação continuada para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental**

Pesquisas recentes acerca das políticas educacionais evidenciam a busca por ressignificar as ações pedagógicas, caminhando para uma concepção de construção coletiva que permeie o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, os caminhos nem sempre levam ao mesmo destino e as concepções podem ser muito divergentes. Dessa forma, faz-se necessário rever os processos de formação com vistas ao desenvolvimento profissional docente para se atingir a qualidade almejada na educação.

Nesse sentido, procurou-se abordar as pesquisas recentes acerca da formação docente no Brasil, procurando compreender os aspectos abordados pelos autores por meio da análise documental de programas de formação continuada oferecidos aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Por fim, por ser objeto de estudo do presente trabalho, a formação continuada do PNAIC foi analisada com maior ênfase.

Em relação ao cenário atual de formação continuada para os docentes, Romanowski e Martins (2010), a partir de uma pesquisa realizada com professores e coordenadores pedagógicos, apontam, entre outros resultados, que as escolas oferecem poucas oportunidades de cursos aos professores e, quando oferecem, muitas vezes os temas já estão saturados e não contemplam as necessidades dos docentes, sendo, na maior parte, relacionados a uma avaliação de desempenho, feita pela equipe gestora, de forma não sistematizada. Ainda ressaltam que os professores colocaram a elevada carga de trabalho como dificuldade para participação nos programas de formação.

Barreto (2015), também, promove uma reflexão acerca da formação continuada nos dias atuais e sobre as formas como geralmente são oferecidas aos professores:

[...] A maior parte dessa formação é ainda feita em moldes tradicionais: palestras, seminários, cursos de curta duração, ou seja, representa uma oferta fragmentada que não traz evidências sobre sua capacidade de mudar as práticas docentes. Ela contribui para afinar o discurso dos professores, servindo para sedimentar um ideário comum, mas a mudança das práticas educativas requer outras estratégias e demanda um tempo para consolidar-se que não é aquele da duração dos cursos. (BARRETO, 2015, p. 695).

Nesse âmbito, a formação continuada precisa ser vista pela gestão pública como algo inerente à profissão docente e necessária ao cotidiano escolar. É preciso o planejamento de ações que alcancem metas a curto, médio e longo prazos e que não sofram rupturas a cada mudança de gestão. André (2010) aborda as discussões recentes sobre esse tema:

O que podemos concluir das leituras dos autores mais recentes é que a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Dessa forma, compreende-se por formação continuada docente o aprendizado profissional constante, gerido pelas políticas públicas educacionais, pelas redes de ensino e pelas instituições educativas, possibilitando transformações nas práticas dos professores. Nesse entendimento, os cursos de formação precisam oferecer possibilidades para a ampliação dos conhecimentos e a melhoria das práticas, no entanto, é necessário que o professor também esteja comprometido com sua formação, em prol da aprendizagem dos alunos.

Outro fator que evidencia a necessidade da formação docente na contemporaneidade é a introdução de tecnologias da educação na sala de aula, pois diferentes recursos têm chegado constantemente às escolas e é preciso saber lidar com esses meios. Dessa forma, torna-se essencial a formação continuada na educação.

Um segundo fator importante é a disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos apropriados e que estimulem a aprendizagem, tais como livros didáticos, paradidáticos, obras de literatura, jogos e mídias variadas. Todavia, não basta dispor desses materiais, é fundamental que os professores saibam manuseá-los e extrair dos conteúdos o máximo de possibilidades para dinamizar as aulas e alcançar os objetivos da alfabetização em cada ano (BRASIL, 2012, p. 20).

Nessa conjuntura, vale salientar que as crianças têm acesso aos diferentes recursos tecnológicos disponíveis na sociedade e a escola precisa se preparar para atender as demandas que surgem em decorrência do que ocorre em seu entorno.

No contexto de sociedade contemporânea, Freitas (2012) promove uma reflexão relativa à política educacional dos reformadores empresariais, modelo adotado pelos Estados Unidos, que vem se disseminando no Brasil, e enfatiza o estreitamento curricular causado por ideias que remetem à responsabilização, à meritocracia e à privatização.

De acordo com Freitas (2012), o movimento teve início a partir dos anos de 1980, quando se apresentava um caso de caos na educação americana e, no Brasil, movimento semelhante iniciou-se com a ação dos empresários no campo da educação, com o programa



conhecido como Todos pela Educação<sup>1</sup>, no governo da Presidente Dilma. “Ênfase na gestão e adição de tecnologia são características da forma como os empresários fazem modificações no âmbito da produção. A lógica é transferida para o campo da educação” (FREITAS, 2012, p. 383).

Esse sistema de responsabilização abordado pelo autor envolve três elementos: testes para os estudantes; divulgação pública dos resultados das escolas; e recompensas e sanções, que compõem o caráter meritocrático do sistema. Os resultados são medidos por cálculos que levam à proficiência média dos estudantes, logo, das turmas e das escolas. Para o autor,

[...] não cabe o simplismo de achar que esta distribuição dos resultados é uma questão de mera competência do professor ou da escola. Tentar resolver esta complexa relação baseado em auditoria, colocando mais pressão no sistema [...] faz com que o entrelaçamento das desigualdades sociais com as desigualdades acadêmicas na sala de aula e na escola seja agravado (FREITAS, 2012, p. 384).

Nessa circunstância, o autor ressalta que todos saem prejudicados, pois tanto os alunos de mais baixo desempenho como os de mais alto tendem ir para o centro, e os professores tendem a concentrar seus esforços naqueles que estão mais próximos da média, na tentativa de maximizá-los.

Da mesma forma, como os testes de desempenho sempre priorizam algumas disciplinas, as políticas de formação continuada de professores buscam trabalhar com tais urgências, o que promove o estreitamento do currículo, pois, os professores tendem a ensinar as disciplinas abordadas nos testes. “Se o que é valorizado pelo exame são a leitura e a matemática, a isso eles dedicarão sua atenção privilegiada [...]” (FREITAS, 2012, p. 389).

Nesse sentido, além dos treinos cansativos oferecidos aos alunos para se saírem bem nos testes, infelizmente, as políticas de formação de professores acabam focando também os aspectos tidos como emergenciais a partir dos cálculos de desempenho.

Na mesma perspectiva, Gatti, Barreto e André (2011), em decorrência do Seminário da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), realizado em 2011, no qual foram discutidos os desafios de implementação do acesso à informação pública, apresentam um estado da arte das políticas docentes no Brasil, no qual evidenciam que

---

<sup>1</sup>O Programa Todos Pela Educação foi fundado no Brasil, em 2006, e tem como missão engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade.

[...] o oferecimento de ações estratégicas por meio de cursos voltados apenas para língua portuguesa e matemática pode indicar a tendência a privilegiar tão somente as áreas de conhecimento do currículo da educação básica submetidas às avaliações padronizadas de rendimento dos alunos. Esse direcionamento tende a empobrecer a concepção mais ampla de currículo veiculada como obrigatória pela própria LDB e como requisito de cidadania, que abrange o conhecimento do mundo físico e social e das formas de expressão, e, em especial, as próprias concepções da cultura brasileira (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 63).

Também é pontuado, por Gatti, Barreto e André (2011), o fato de as políticas de formação continuada estarem a serviço de corrigir as lacunas deixadas pela formação inicial, o que demonstra que há problemas nos cursos de educação superior oferecidos pelas Universidades aos professores, que merecem atenção e maior destaque nas pesquisas.

Outra pesquisa que aborda a política de formação continuada refere-se a um estudo realizado por Brito e Passos (2016), sobre um programa de formação destinado aos professores da Rede Municipal de Campo Grande - MS, no período de 2005 a 2012, com o intuito de verificar se o referido programa tinha a intencionalidade de privilegiar o desenvolvimento profissional docente.

Nesse contexto, Brito e Passos (2016) pretenderam, a partir do estudo, buscar elementos para compreender o processo de gestão da formação continuada no município e identificar dificuldades, potencialidades e perspectivas de intervenção.

O programa de formação continuada, denominado “Programa Aposta no Professor”, teve como consultor o professor Pedro Demo e, de acordo com as autoras, caracterizou-se como umas das principais estratégias da Semed para “dar consecução à política de formação continuada no período e, conseqüentemente, assegurar uma educação de qualidade” (BRITO e PASSOS, 2016, p. 87). As autoras também salientam que o programa veio ao encontro das diretrizes do PME, por contemplar formação continuada e diversidade, por estabelecer parcerias com Universidades e por definir mecanismos de avaliação sistemática.

Entre os dados apontados, ressalta-se que para atender a meta de melhorar a qualidade da educação no município, a Secretaria de Educação propôs a elaboração do seu Referencial Curricular, o qual explicita a concepção almejada de avaliação:

Na perspectiva de uma escola diferente, de qualidade e comprometida com a transformação social, a avaliação ultrapassa o caráter classificatório que leva a excluir ou sentenciar, aprovar e reprovar [...]. A avaliação deve ser abrangente para que possa contemplar tanto as questões ligadas estritamente ao processo de ensino e aprendizagem, como as que se referem à organização do trabalho escolar, à função socializadora e cultural, à formação das identidades, dos valores, enfim, à proposta pedagógica da

escola. [...] a avaliação procura apreender a realidade escolar em sua totalidade, rompendo com as análises superficiais porque essas ocultam a especificidade da escola e a problemática do sujeito, que não pode ser considerado como um elemento isolado da sociedade, mas como parte integrante da dinâmica social.[...] (CAMPO GRANDE, 2008, p. 58).

Nesse cenário, Brito e Passos (2016) constataram que houve a implantação de uma nova política de avaliação para os alunos do primeiro ano do ensino fundamental na rede, na qual foi normatizada a progressão automática desses alunos para o segundo ano. No entanto, ressaltam que

[...] esse comprometimento com a qualidade ao avaliar os alunos da Reme, causou impacto direto na prática docente dos professores, pois alguns entenderam que a ordem da Secretaria era que todos os alunos fossem aprovados, principalmente no que diz respeito aos resultados, junto às avaliações nacionais (BRITO e PASSOS, 2016, p. 89).

Por conseguinte, com o estabelecimento de uma nova forma de avaliar, foi realizado pelas autoras que a Semed conseguiu considerável melhoria nos índices de aproveitamento dos alunos e tornou-se referência nacional em educação, porém, as ações evidenciaram que o programa se baseou nos quatro pilares de conhecimento de Delors (2005), sendo que a Secretaria adotou os pressupostos defendidos pelo consultor do programa, que era “aprender a aprender”. Para Brito e Passos (2016, p. 94), o consultor deixou claro em seus escritos que “[...] o programa foi desenvolvido para levar o professor a aprender, porém, ressalta-se que o foco maior era, de fato, aferir melhores resultados por meio da aprendizagem do aluno”. Nesse sentido, salientam que “[...] os sistemas de ensino cometem o equívoco de relacionar a qualidade de educação à aferição dos resultados obtidos em larga escala, uma vez que esta política não traduz a verdadeira aprendizagem do aluno e nem garante a eficácia da formação docente” (BRITO e PASSOS, 2016, p. 90).

Outro dado apontado pela pesquisa foi que o professor tornou-se o centro das atenções no que se refere à aprendizagem dos alunos, ficando assim, sobre ele, a responsabilidade de conseguir uma educação de maior qualidade na rede de ensino, o que remete aos estudos de Freitas (2012) sobre responsabilização e meritocracia.

Sendo assim, o conceito de qualidade de educação da Reme, conforme esse quadro, estava diretamente ligado aos resultados de testes de desempenho dos alunos e, na visão de Brito e Passos (2016), a Semed teve demasiada preocupação com a garantia de resultados, porém, não assegurou que a formação proporcionasse o desenvolvimento profissional docente, que só seria possível numa perspectiva dialógica com seus pares.

Nessa perspectiva, é urgente que a gestão das políticas educacionais promova ações que venham fortalecer o ensino e a aprendizagem como um todo, por meio de um planejamento coletivo, salientando que os próprios resultados obtidos pelos testes de desempenho têm mostrado que a educação precisa de maior atenção, pois sua finalidade não pode ser reduzida a resultados fragmentados e desarticulados.

Todavia, é possível observar que a formação continuada de professores já vem há algum tempo privilegiando as disciplinas abordadas nos testes de desempenho. No que se refere à alfabetização, no ano de 2001, foi implantado no Brasil o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) que, de acordo com o documento de apresentação do programa, “[...] é um curso anual de formação destinado especialmente a professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e no ensino fundamental, tanto crianças como jovens e adultos” (BRASIL, 2001, p. 20). Em relação à alfabetização e ao fracasso escolar, lê-se o seguinte trecho no documento:

[...] não é injusto afirmar, que ao longo da história, a escola brasileira tem fracassado em sua tarefa de garantir o direito de todos os alunos à alfabetização. Em um primeiro momento, porque o acesso à escola não estava assegurado a todos; depois, porque, mesmo com a democratização do acesso, a escola não conseguiu – e ainda não consegue – ensinar efetivamente todos os alunos a ler e escrever, especialmente quando provêm de grupos sociais não-lettrados (BRASIL, 2001, p. 09).

O documento trata da formação do professor como “[...] um modelo de formação centrado no direito de aprender a ensinar” (BRASIL, 2001, p. 17) e, para assegurar que os alunos tenham garantido o direito de aprender, cabe às instituições formadoras a responsabilidade de preparar os professores para algumas competências profissionais que são condições para que eles sejam capazes de ensinar os alunos a ler e escrever.

Quanto à organização dos módulos, lê-se no documento:

Os módulos são compostos de unidades, equivalentes a um ou mais encontros. A última das unidades de cada módulo é sempre de avaliação das aprendizagens dos professores cursistas. O módulo 1 aborda conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização. Os Módulos 2 e 3 tratam especialmente de propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização, sendo o Módulo 2 mais focado em situações didáticas de alfabetização e o módulo 3, nos demais conteúdos de língua portuguesa que têm lugar no processo de alfabetização (BRASIL, 2001, p. 200).

Em relação à extensão do curso, a carga horária totalizou 160 horas, distribuídas em três módulos, em encontros semanais de três horas de duração e uma hora de trabalho pessoal, durante quarenta semanas. Ao término, todos os professores que tiveram frequência adequada e tarefas realizadas receberam certificados.

No tocante aos objetivos do curso, destaca-se: “[...] é um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (BRASIL, 2001, p. 4).

Em pesquisa de mestrado sobre as mudanças ocorridas na prática pedagógica dos professores, a partir da formação continuada do Profa, Bispo (2006), por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas com os professores cursistas, supervisores e diretores de escolas entre outros, aponta dentre os pontos positivos, a alfabetização com textos, o trabalho diferenciado em sala de aula, o conhecimento e respeito aos níveis de escrita das crianças, o trabalho com agrupamentos dos alunos e as leituras diárias. Também cita a valorização da vivência do aluno e a liberdade de expressão, entre outros pontos positivos proporcionados pela formação dos professores.

No entanto, analisando os depoimentos dos entrevistados, a pesquisadora salienta que “[...] a falta de continuísmo é um dos aspectos apontados como empecilho para alicerçar novos conhecimentos” (BISPO, 2006, p. 119) e pontua que essa descontinuidade em programas governamentais não é um dado novo. Assim, evidencia em suas análises que “o professor não é uma máquina que armazena as informações por um período curto e, logo após as deleta para posteriormente assimilar outras” (BISPO, 2006, p. 119), fazendo uma crítica em relação à descontinuidade e ao curto espaço de tempo entre um programa de formação e outro.

Nesse sentido, compreende-se que houve esforços para a melhoria do ensino da leitura e da escrita das crianças, que foram traduzidos em novas posturas dos professores, como exemplos, a alfabetização por meio dos textos e o trabalho diferenciado em sala de aula, entretanto, destaca-se a descontinuidade das ações como mais uma fragilidade das políticas públicas de formação docente.

No mesmo período, também foi implantado no Brasil em 2001, como projeto piloto, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar), para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. De acordo com o Guia Geral 2007, foi um programa desenvolvido pelo MEC com a “finalidade de contribuir para a qualidade do atendimento ao

aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica” (BRASIL, 2007, p. 9). Quanto às ações, o programa compreendeu

[...] o desenvolvimento de um curso de **Formação Continuada em Serviço** a ser desenvolvido ao longo de quatro semestres/módulos; a ênfase na importância da **Avaliação Diagnóstica dos Alunos**, cujos professores participam do curso de formação, com base nos descritores de Língua Portuguesa e de Matemática, incluídos nos anexos; a organização de atividades de autoavaliação para os professores visando ao mapeamento do seu desenvolvimento profissional; a organização de um acervo de aulas de Língua Portuguesa e de Matemática, como recurso de **Apoio à Aprendizagem** dos alunos (BRASIL, 2007, p. 9-10. Grifos no original).

O programa teve carga horária de 300 horas, divididas em 120 horas presenciais e 180 a distância. Segundo o Guia Geral 2007, a intenção do programa de formação continuada é “qualificar o professor no processo de ensino e aprendizagem, dar condições às crianças para a aquisição, o desenvolvimento e o domínio de sistemas de representação da linguagem escrita e da matemática, e dos conteúdos que as duas linguagens veiculam” (BRASIL, 2007, p. 10).

O material didático para os professores foi composto por oito cadernos de língua portuguesa e oito de matemática, acompanhados de sete cadernos de atividades de apoio à aprendizagem dos alunos, em cada componente. Os cadernos de língua portuguesa para o professor tiveram como temas: Teoria e Prática 1 – Planejando o Ensino de Língua Portuguesa; Teoria e Prática 2 – Linguagem, língua, discurso e texto; Teoria e Prática 3 – Processos de leitura e de produção de textos; Teoria e Prática 4 – Leitura e produção de textos narrativos ficcionais; Teoria e Prática 5 – Leitura e produção de textos: histórias em quadrinhos, textos jornalísticos e textos publicitários; Teoria e Prática 6 – Leitura e produção de texto poético, texto epistolar e texto informativo; Teoria e Prática 7 – Literatura infantil; e Teoria e Prática 8 – Análise linguística.

Os cadernos de matemática abordaram as seguintes temáticas: Teoria e Prática 1 – Planejando o ensino de Matemática; Teoria e Prática 2 – Número natural: conceito e representação; Teoria e Prática 3 – Operações com números naturais; Teoria e Prática 4 – Medidas e Grandezas; Teoria e Prática 5 – Geometria I; Teoria e Prática 6 – Número Racional: conceito e representação; Teoria e Prática 7 – Geometria II: figuras planas – características geométricas e métricas; e Teoria e Prática 8 – Operações com números racionais.

Em relação à linguagem, Viégas (2007) em pesquisa de mestrado, na qual dedicou uma parte ao estudo do programa Gestar na área de língua portuguesa, sinaliza que

As temáticas propostas no curso contemplam os estudos desde o planejamento de ensino de língua portuguesa, a totalidade da diversidade textual e a análise da língua, o que consistiria em instrumentalizar o professor para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem com base no texto com subsídio para refletir sua prática de forma dialética a partir das produções concretas dos alunos (VIÉGAS, 2007, p. 88).

No entanto, a autora aponta que há fragilidades no processo de formação do professor e, mesmo com as tentativas do programa em oferecer instrumentos para a autonomia na organização de sua prática pedagógica, presenciou que “[...] as atividades propostas não vislumbram nenhum vínculo com situações reais de vivências dos alunos [...]” (VIÉGAS, 2007, p. 89), demonstrando, ao seu ver, a carência de estudos teóricos que subsidiem a prática docente.

Outrossim, o fato de a formação ser baseada nos descritores de Língua Portuguesa e de Matemática pode sinalizar essa desarticulação dos conteúdos trabalhados com a vivência dos alunos.

Nos mesmos moldes, o Pró-Letramento foi implantado, em 2007, como “[...] um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas” (BRASIL, 2007, p. 2).

De acordo com o Guia do Pró-Letramento (2007), o programa foi realizado pelo MEC, em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. O Pró-Letramento funcionou na modalidade semipresencial, com duração de 120 (cento e vinte) horas, com encontros presenciais e atividades individuais, com duração de oito meses. Os objetivos do curso, de acordo com o guia, referem-se à formação dos professores, basicamente explorando conceitos de matemática e de língua portuguesa:

[...] oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação

continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2007, p. 2).

O volume de alfabetização e linguagem é dividido em oito fascículos: 1. Capacidades linguísticas da alfabetização e avaliação; 2. Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação; 3. A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino; 4. Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura; 5. O lúdico na sala de aula: projetos e jogos; 6. O livro didático em sala de aula: algumas reflexões; 7. Modos de falar/Modos de escrever; e 8. Fascículo complementar.

Da mesma forma, o volume de matemática é dividido em oito fascículos: 1. Números naturais; 2. Operações com números naturais; 3. Espaço e forma; 4. Frações; 5. Grandezas e medidas; 6. Tratamento da informação; 7. Resolver problemas: o lado lúdico do ensino da matemática; e 8. Avaliação da aprendizagem em matemática nos anos iniciais.

Em sua tese de doutorado, Antunes (2005), discute os conceitos apresentados no programa na área de linguagem e evidencia uma prioridade à apropriação do sistema de escrita.

[...] à medida que analisamos como a alfabetização foi tratada no Pró-Letramento, identificamos que o programa se propõe a estabelecer um currículo apoiado em capacidades organizadas em torno de cinco eixos relevantes para a apropriação do sistema de escrita: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção de textos escritos; e desenvolvimento da oralidade (ANTUNES, 2005, p. 215).

A autora faz uma abordagem sobre as diferentes compreensões acerca da alfabetização, salientando que não há uma clareza nos documentos e materiais oferecidos pelo programa, sobre a concepção de alfabetização. Também traz à tona a forma com que o currículo é proposto no programa:

[...] Constatamos que o currículo proposto pelo programa se aproxima do currículo por competências, que tende a não possibilitar o desenvolvimento do potencial crítico dos alunos, visto que à escola cabe focalizar o trabalho nas competências (capacidades) propostas, sem levar os alunos a questionar, por exemplo, o modelo de sociedade no qual estão inseridos, bem como as tensões nele existentes. Nessa direção, acreditamos que o programa subtrai da formação das alfabetizadoras a possibilidade de olhar para as crianças como sujeitos criadores, criativos, inventivos e produtores de textos (ANTUNES, 2005, p. 215).



Nessa perspectiva, evidenciam-se fragilidades desde a fundamentação teórica do programa até a aplicabilidade dos conceitos em sala de aula, salientando que, por meio dos objetivos e dos temas dos materiais apresentados, observa-se que o Pró-Letramento, assim como os programas Profa e Gestar, abordou as disciplinas contempladas nos testes de desempenho.

Diante do exposto, é possível refletir sobre as questões levantadas por Freitas (2012), primeiramente, quando se refere ao estreitamento do currículo, considerando as prioridades sobre as disciplinas de língua portuguesa e matemática. A responsabilização do professor e a meritocracia seriam, de acordo com essa teoria, consequências que provém da gestão de uma política pública que se baseia em resultados.

Similarmente, também com o foco nos professores alfabetizadores, o MEC instituiu, no ano de 2012, o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC), do qual a gestão da formação continuada é objeto de estudo desta pesquisa.

A formatação da formação continuada foi baseada nos cadernos de formação do programa, como descrita no Documento Orientador do PNAIC/2014:

A abordagem dos conteúdos é em espiral, de modo que cada temática é retomada e aprofundada em unidades da formação posteriores. Em cada uma das unidades, há atividades permanentes como: a “leitura deleite” que propõe a leitura de textos literários com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade; as “tarefas de casa e escola” e a retomada do encontro anterior com a socialização das atividades realizadas de acordo com as propostas de trabalho em sala de aula planejadas; o planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro; e o estudo dirigido de textos, para o aprofundamento de saberes sobre conteúdos e estratégias didáticas. Além das atividades permanentes, há também o aprofundamento de temas por meio de diferentes estratégias formativas, como: socialização de memórias, vídeo em debate; análise de situações de sala de aula; análise de atividades de alunos, de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamento de aula; análise de recursos didáticos; exposição dialogada; elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados e avaliação da formação (BRASIL, 2014, p. 13).

A formação continuada teve início em 2013, ano em que os cadernos de formação, apesar de tratarem dos mesmos assuntos, foram diferenciados para cada ano escolar. Sendo assim, para a análise desse período, verificou-se o material utilizado para a formação dos professores do 1º ano. Os títulos demonstram o trabalho com maior foco na língua portuguesa: 1. Currículo no Ciclo de Alfabetização: Concepções e Princípios; 2. Planejamento Escolar: Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa; 3. A Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética; 4. Ludicidade na Sala de Aula; 5. Os Diferentes Textos em Salas de

Alfabetização; 6. Planejando a Alfabetização: Integrando Diferentes Áreas do Conhecimento - Projetos Didáticos e Sequências Didáticas; 7. Alfabetização para Todos: Diferentes Percursos, Direitos Iguais; e 8. Organização do Trabalho Docente para Promoção da Aprendizagem. Também receberam cadernos sobre Educação do Campo e Educação Inclusiva.

No ano 2014, o trabalho foi mais intenso com a alfabetização matemática. Os cadernos recebidos pelos professores foram os seguintes: 1. Organização do Trabalho Pedagógico; 2. Quantificação, Registros e Agrupamentos; 3. Construção do Sistema de Numeração Decimal; 4. Sistema de Numeração Decimal e Operações; 5. Geometria; Grandezas e Medidas; 6. Educação Estatística; 7. Saberes Matemáticos e outros campos do saber; 8. Jogos na Alfabetização Matemática; 9. Educação Matemática do Campo; e 10. Educação Inclusiva.

O Documento Orientador do PNAIC/2014 trata dos dois períodos de formação:

[...] Em 2013, os professores participaram de um curso com carga horária de 120 horas, objetivando, sobretudo, a articulação entre diferentes componentes curriculares, com ênfase em Linguagem. As estratégias formativas priorizadas contemplam atividades de estudo, planejamento e socialização da prática. Em 2014, a duração do curso será de 160 horas, objetivando aprofundamento e ampliação de temas tratados em 2013, contemplando também o foco na articulação entre diferentes componentes curriculares, mas com ênfase em Matemática (BRASIL, 2014, p. 2).

Em continuidade às ações do Programa, para o ano 2015, foram previstos dez cadernos de formação: 1. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização; 2. A criança no Ciclo de Alfabetização; 3. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização; 4. A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização; 5. A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização; 6. A arte no Ciclo de Alfabetização; 7. Alfabetização matemática na perspectiva do letramento; 8. Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização; 9. Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização; 10. Integrando saberes.

Nesse sentido, ao analisar os temas dos cadernos de formação, foi possível perceber que o PNAIC, apesar de ter priorizado as disciplinas de língua portuguesa e matemática nos primeiros momentos, a partir de 2015, trouxe propostas diferentes para o estudo dos professores, prevendo a abordagem de outras áreas e a articulação dos diferentes conteúdos. O tratamento dado a esses materiais será abordado no próximo capítulo deste trabalho.

## CAPÍTULO II

### A GESTÃO DO PNAIC NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE - MS

A proposição, neste capítulo, é abordar a implantação e implementação do PNAIC e desvelar como se configurou a gestão nesse processo.

Portanto, para a realização desta etapa, foram coletados dados sobre a implantação e implementação do PNAIC, envolvendo pesquisa bibliográfica, documental e de campo, sendo, a última, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Salienta-se que os dados da pesquisa de campo são referentes apenas aos sujeitos envolvidos na esfera municipal da gestão do PNAIC, no período de 2012 a 2016, no município de Campo Grande, contando com o mínimo de dez por cento de cada grupo para a amostragem: orientador de estudo (ORIENTADORA I, ORIENTADORA II, ORIENTADORA III E ORIENTADOR IV), professor formador (FORMADORA I E FORMADOR II), supervisor (SUPERVISORA), coordenador local (COORDENADORA LOCAL I E COORDENADORA LOCAL II) e coordenador da IES (COORDENADORA IES).

As entrevistas foram realizadas nos meses de março a junho de 2017. As fontes documentais para a coleta de dados foram: os documentos oficiais do PNAIC e da Rede Municipal de Ensino; os planos de formação; e os relatórios dos orientadores de estudo, correspondentes ao período de 2013 a 2016.

#### 2.1 Os processos de gestão do PNAIC

O MEC apresenta, por meio do Manual do PNAIC, dos Documentos Orientadores, Decretos, Portarias e outros documentos, a estrutura do programa, as regras para adesão, os critérios, atribuições e outras informações pertinentes aos estados e municípios participantes, contudo, nesta etapa, serão apresentadas as informações relevantes à presente pesquisa.

Para aderirem ao programa, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios tiveram que assinar junto ao Ministério da Educação (MEC), um termo de adesão ao PNAIC e às ações do Pacto, via Plano de Ações Articuladas (PAR)<sup>2</sup>.

De acordo com o Manual do PNAIC (2012, p. 11), o programa atende ao inciso II, do art. 2º, do Decreto n.º 6094, de 24 de abril de 2007, no capítulo 1, do Plano de Metas

---

<sup>2</sup> De acordo com o Decreto N.º 6.094, de 24 de abril de 2007 em seu Art. 9º, o PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.

Compromisso Todos pela Educação: “[...] alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” e, também, à Meta 5 do Plano Nacional de Educação.

No que se refere às funções e atribuições das diferentes instâncias de gestão (federal, estadual/distrital e municipal), o documento rege o que cabe ao Ministério da Educação:

- I. Promover, em parceria com as instituições públicas de ensino superior (Ipes), a formação dos professores alfabetizadores e dos orientadores de estudo.
- II. Conceder bolsas de apoio para os orientadores de estudo e os professores alfabetizadores, durante o curso de formação;
- III. Fornecer os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias previstos na Portaria n.º 867, de 4/7/2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
- IV. Aplicar as avaliações externas do nível de alfabetização em língua portuguesa e em matemática, para alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.
- V. Distribuir a Provinha Brasil para aplicação pelas próprias redes junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do ensino fundamental e disponibilizar para as redes de ensino sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil (BRASIL, 2012, p. 37).

Os estados, o Distrito Federal e os municípios também têm suas atribuições especificadas no documento:

- I. Aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
- II. Gerenciar e monitorar a implementação das Ações do Pacto em sua rede.
- III. Fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário.
- IV. Indicar os orientadores de estudo de sua rede de ensino, e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação.
- V. Promover a participação das escolas da sua rede de ensino nas avaliações externas realizadas pelo Inep junto aos alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.
- VI. Aplicar a Provinha Brasil em sua rede de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico, a ser disponibilizado pelo Inep.

**VII.** Designar coordenadores para se dedicarem ao programa e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais, se houver.

**VIII.** Monitorar, em colaboração com o Ministério da Educação, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização.

**IX.** Disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades na implementação das ações e na obtenção de resultados positivos de alfabetização.

**X.** Promover a articulação do programa com o programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades (BRASIL, 2012, p. 38-39).

Em atendimento às atribuições de cada ente, o arranjo institucional proposto para gerir o Pacto foi formado por quatro instâncias, conforme o Art. 10, da Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais:

a) Comitê Gestor Nacional: responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional, presidido pela Secretaria Executiva do Ministério da Educação, com participação dos titulares e suplentes da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase), do FNDE, do Inep, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e representantes de outros órgãos e entidades que o Comitê julgar conveniente;

b) Coordenação Institucional: comitê composto, em cada estado, por representante do MEC, da Secretaria de Estado da Educação, da Undime no estado, da União dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme) no estado, do Conselho Estadual de Educação, da(s) Instituições de Ensino Superior (IES) formadora(s) em atuação no estado e de outras entidades que a Coordenação julgar conveniente, responsável pela mobilização e a proposição de soluções para temas estratégicos, no âmbito do estado;

c) Coordenação Estadual: a cargo de cada Secretaria de Estado da Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento no âmbito da rede estadual e pelo apoio à implementação das ações do Pacto nos municípios;

d) Coordenação Municipal: a cargo da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento das ações do Pacto no âmbito da rede municipal e pela interlocução com a coordenação estadual.

II - definição e disponibilização, pelo MEC, de um sistema de monitoramento das referidas ações do Pacto;

III - promoção, por meio do Conselho Municipal, dos conselhos escolares, dos conselhos de acompanhamento e controle social da educação e organizações da sociedade civil, do acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, bem como de todas as demais ações de caráter complementar com impacto direto na aprendizagem e permanência da criança na escola;

IV - fortalecimento dos conselhos de educação e escolares envolvidos no acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, visando garantir as condições necessárias para o seu pleno e eficaz desenvolvimento;

V - mobilização da comunidade escolar, dos conselhos de educação e da sociedade local em torno das ações do Pacto (BRASIL, 2012)

A Portaria n.º 1094, de 30 de setembro de 2016, altera dispositivos da Portaria MEC n.º 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais, entre outras alterações. De acordo com o inciso I, do artigo 10, desta portaria, a constituição dos Comitês de Gestão Nacional, Estadual e do Distrito Federal do PNAIC, a partir do ano 2016, ficou organizada da seguinte forma:

a) Comitê Gestor Nacional: responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional, presidido pelo Secretário Executivo do Ministério da Educação, com participação dos titulares e suplentes da Secretaria de Educação Básica - SEB, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação - Consed e da União dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime, bem como de representantes de outros órgãos e entidades que o Comitê julgar conveniente;

b) Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento: comitê instituído em cada estado, composto por titulares e suplentes da Secretaria de Estado da Educação, da Undime, representação das instituições formadoras, e representantes de outros órgãos e entidades que o Comitê julgar conveniente; e responsável:

1. por identificar os resultados das escolas da rede da UF na Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, Provinha Brasil, Prova Brasil e outras avaliações conduzidas pelas unidades federadas, municípios ou pelas próprias escolas;

2. pelo estabelecimento de metas de desempenho dos alunos;

3. pelo acompanhamento, pela aprovação e pelo monitoramento das estratégias de gestão dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, denominadas Plano de Gestão, e das ações de apoio didático-pedagógico organizadas pelas instituições formadoras, denominadas Plano de Formação, que integrarão o Plano de Gestão, no seu compromisso solidário de elevar a qualidade do processo de alfabetização e letramento dos estudantes; e

4. por decidir os casos de substituição dos coordenadores estaduais, Undime, regionais e locais.

II - definição e disponibilização, pelo MEC, de um sistema de monitoramento das ações pactuadas, sem prejuízo do uso integrado com ferramentas e protocolos instituídos por estados, municípios e Distrito Federal, com a mesma finalidade" (BRASIL, 2016).

No mesmo artigo, no parágrafo 1º, do inciso VI, que trata do fortalecimento das estruturas estaduais e regionais de gestão do programa, bem como de sua capacidade de prestar assistência técnica a redes municipais, é citada a gestão compartilhada entre estados e municípios:

Os Comitês Gestores Estaduais e as equipes municipais e estaduais de coordenadores locais, regionais e estaduais representam instância de gestão compartilhada entre estados e municípios, responsáveis pelo estabelecimento de metas a serem alcançadas em cada escola e pelo monitoramento e avaliação das ações voltadas à alfabetização das crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2016).

De acordo com o Documento Orientador PNAIC/2015, o Pacto tem como eixo principal a Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores, complementado por outros três eixos de atuação: Materiais Didáticos e Pedagógicos, Avaliações e Controle Social e Mobilização. O Ministério de Educação indica a Instituição de Educação Superior (IES) de cada estado, que é responsável pela formação dos orientadores de estudo e recebe recursos para a realização da formação. No caso do estado de Mato Grosso do Sul, a IES indicada foi a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)<sup>3</sup>.

Quanto à realização da formação, as principais ações do programa compreenderam: a formação presencial para os orientadores de estudo; o incentivo financeiro aos professores para participarem da formação; a distribuição de livros didáticos por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE); obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; softwares de apoio à alfabetização; mobilização da sociedade e da comunidade escolar e monitoramento e acompanhamento pelos conselhos de educação e escolares.

No tocante aos materiais disponibilizados para a efetivação da formação continuada, no Manual do PNAIC, está enumerado o que as escolas receberam, a partir do ano 2013:

---

<sup>3</sup> A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul ficou responsável por acompanhar as ações do PNAIC em todo o estado. No entanto, esta pesquisa investiga a gestão realizada apenas no município de Campo Grande.

- I. Cadernos de apoio para os professores matriculados no curso de formação.
- II. Livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para cada turma de alfabetização.
- III. Obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares para cada turma de alfabetização.
- IV. Jogos pedagógicos para apoio à alfabetização para cada turma de alfabetização.
- V. Obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para cada turma de alfabetização.
- VI. Obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE para os professores alfabetizadores.
- VII. Tecnologias educacionais de apoio à alfabetização para as escolas (BRASIL, 2012, p. 31).

Ressalta-se que as obras complementares citadas referem-se a livros paradidáticos e dicionários que foram direcionados a cada sala de aula de alfabetização, e não às bibliotecas da escola.

Em relação aos conteúdos programados para a formação continuada dos professores alfabetizadores, estes foram baseados nos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, sendo que as ações de formação continuada respaldaram-se na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

No que concerne ao acompanhamento e monitoramento das atividades realizadas, tanto pelos professores alfabetizadores como pelos orientadores de estudo, o Ministério da Educação criou um módulo no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), o SISPACTO. Neste módulo, os professores alfabetizadores foram avaliados pelos orientadores de estudo e vice-versa, sendo que os orientadores de estudo foram avaliados pelo coordenador municipal e pela coordenação do programa, esta nomeada pela IES responsável.

Também no SISPACTO, os professores desenvolveram algumas atividades avaliativas enviadas diretamente pelo MEC. Somente ao término de todas as avaliações é que eram liberadas as bolsas de estudo a todos os envolvidos, a saber: professores alfabetizadores, orientadores de estudo, coordenadores municipais, professores formadores, supervisores, coordenador adjunto, e coordenador geral do PNAIC.



Em relação ao público alvo da formação continuada, os professores regentes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental foram convidados a realizarem suas inscrições por intermédio das escolas onde atuavam. Em relação à constituição das turmas de professores alfabetizadores, o Documento Orientador PNAIC/2015 rege:

I – cada turma deverá ter 25 (vinte e cinco) professores alfabetizadores, podendo chegar a 34 (trinta e quatro) docentes, dependendo do total de professores alfabetizadores da rede.

II – cada turma de professores alfabetizadores deverá ter um orientador de estudo, responsável por formar os cursistas.

Os dados do último Censo Escolar realizado e homologado pelo INEP, serão a referência para o cálculo da quantidade máxima de professores alfabetizadores e orientadores de estudo que poderão participar da Formação em 2015 (BRASIL, 2015, p. 2).

No que diz respeito à seleção dos orientadores de estudo, as Secretarias de Educação foram responsáveis pelas indicações, observando os critérios estabelecidos pelo MEC:

Os orientadores de estudo serão cadastrados pelo Coordenador das Ações do Pacto em sistema disponibilizado pelo MEC, sendo selecionados entre os profissionais de sua rede que foram tutores do Programa Pró-Letramento, desde que não recebam bolsa de estudo de outro programa federal de formação inicial ou continuada e tenham disponibilidade para dedicar-se ao curso e realizar a multiplicação junto aos professores alfabetizadores. Caso na rede de ensino não estejam disponíveis professores que tenham sido tutores do Pró-Letramento, a Secretaria de Educação deverá promover uma seleção para escolha dos Orientadores de Estudo que considere, além das exigências anteriores (não receber bolsa e ter disponibilidade), o currículo, a experiência, e a habilidade didática dos candidatos, sendo que os selecionados devem preencher os seguintes requisitos cumulativos:

I – Ser profissional do magistério efetivo da rede;

II – Ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura;

III – Atuar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do ensino fundamental, podendo exercer a função de coordenador pedagógico, e/ou possuir experiência na formação de professores alfabetizadores (BRASIL, 2012, p. 26).

Quanto aos coordenadores locais, estes também foram indicados pelas Secretarias de Educação, sendo os responsáveis por toda a logística de formação no Distrito Federal, nos estados ou nos municípios, pela inserção dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores no módulo SISPACTO, pelo gerenciamento das senhas neste sistema, e pelo cumprimento da carga horária entre orientadores e os professores participantes. De acordo

com o Documento Orientador PNAIC/2015, foi vedada a designação de dirigentes da Educação do Município para atuar como coordenador local. Este sujeito deveria ser indicado de acordo com os requisitos cumulativos estabelecidos pelo MEC:

- I – ser servidor efetivo da Secretaria de Educação;
- II – ter experiência na coordenação de projetos ou programas federais;
- III – possuir amplo conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização;
- IV – ter capacidade de se comunicar com os atores locais envolvidos no ciclo de alfabetização e de mobilizá-los;
- V – ter familiaridade com os meios de comunicação virtuais (BRASIL, 2015, p. 5).

No tocante à equipe de formação, esta é formada pela IES responsável, composta pelo coordenador geral, coordenador adjunto, supervisor e professor formador. Segundo o documento, para a seleção dos perfis devem-se observar, além do estabelecido na legislação vigente, os seguintes critérios para a composição das turmas:

- Coordenador Geral: Cada IES terá 01 Coordenador Geral.
- Coordenador Adjunto: Estabelecido em função da quantidade de CL.
- Supervisor: Será concedido 01 Supervisor para cada 75 Orientadores de Estudo.
- Formador: Será concedido 01 Formador para cada 25 Orientadores de Estudo.
- Para o supervisor: um (1) Supervisor para cada setenta e cinco (75) orientadores de estudo, podendo um polo ter mais de um Supervisor, desde que atenda a mais de setenta e cinco (75) orientadores de estudo por polo.
- As IES que possuam mais de 01 coordenador-adjunto não poderão formar turmas com menos de 50 coordenadores das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal ou municípios (BRASIL, 2015, p. 10).

Quanto ao professor formador, o Documento Orientador PNAIC/2015 estabelece que as Universidades são responsáveis por selecionar e preparar os formadores que, por sua vez, são responsáveis por formar os orientadores de estudo para conduzirem as atividades de formação junto aos professores alfabetizadores.

A partir do ano 2016, de acordo com o Documento Orientador PNAIC, em Ação 2016, passou a fazer parte da gestão do programa o coordenador regional, indicado pela Secretaria Estadual de Educação (SED). Esse sujeito, juntamente com o coordenador Undime e coordenador estadual, foram os responsáveis por toda a gestão da formação dos professores da rede estadual e das redes municipais.

## 2.2 A organização da gestão na esfera municipal

O município de Campo Grande - MS aderiu ao programa desde seu primeiro ano de implantação, em 2012, quando foram iniciadas as primeiras ações para a adesão e cadastramento dos participantes. No que se refere às atividades de formação com os professores alfabetizadores, estas tiveram início no ano de 2013.

Em relação à gestão, foram coletados dados para análise sobre a sua atuação na implantação e implementação do programa na Reme, bem como o papel desempenhado pela equipe de formação da Universidade, por meio de entrevistas com a coordenadora geral do PNAIC, a supervisora, os professores formadores da UFMS, a coordenação local e orientadores de estudo da Semed, além dos documentos consultados na Secretaria Municipal de Educação.

### 2.2.1 A gestão da formação continuada na Reme: ingresso dos atores e formação

Considerando o município de Campo Grande e também a rede estadual, a Coordenadora da IES relatou como foi a trajetória de implantação, desde o dia 4 de novembro de 2012, quando houve o lançamento do PNAIC em Brasília (DF):

[...] Eu estive no lançamento em Brasília e quando nós retornamos, já começamos fazer os contatos. A Undime teve uma reunião em janeiro com os secretários, [...] e, naquele momento, eram secretários novos e isso ocasionou uma dificuldade muito grande, porque muitos secretários haviam sido trocados com a eleição em outubro. Em janeiro então mudaram-se prefeitos e secretários de uma grande parte do estado [...]. Então, equipes que foram cadastradas em novembro, quando chegou em janeiro de 2013, muitas quiseram trocar e quem estava entrando não sabia o que era. Então nós tivemos uma adesão de todos os municípios, mas em janeiro alguns secretários que não sabiam do que se tratava, começaram a fazer uma procura e nós trabalhamos incansavelmente desde janeiro. Tudo começando em março, mas nós, já com uma equipe desde janeiro trabalhando. Em Campo Grande, com a mudança, começamos a fazer contato com a coordenação local que foi passada. Eu acho que a dificuldade maior foi essa, na transição da gestão dos municípios, sem muito saber o que era. [...] No começo nós tivemos uma reunião com a Undime, no final de janeiro e, começo de fevereiro, nós fizemos uma reunião grande com todos os coordenadores locais cadastrados, aqui na Universidade [...]. A coordenadora de Campo Grande já estava e foi muito atuante, foi uma das coordenadoras mais atuantes do Pacto no Município de Campo Grande, ela estava sempre presente, desde o início se envolveu e tinha toda uma organização com a equipe de orientadores de Campo Grande (COORDENADORA IES, 2017).

A coordenadora também pontuou que a indicação e o cadastro dos coordenadores locais eram de responsabilidade dos Secretários de Educação de cada estado e município, por

meio de um sistema, no qual deveriam fazer esse cadastro. Quanto aos orientadores de estudo, eram indicados pelas Secretarias, mas eram cadastrados pela Universidade.

Dessa forma, por meio dos relatos da coordenadora, entende-se que a maior dificuldade na implantação do programa foi o contexto político dos municípios, porque os mesmos passavam por mudanças que geraram, dentre outros, trocas de secretários e de coordenadores locais. Logo, gerou também um acúmulo de trabalho para a Universidade e atraso no cadastramento de pessoas.

Em relação à escolha da UFMS para estar à frente do PNAIC, no estado de Mato Grosso do Sul, a coordenadora explicou que: “No primeiro momento, só as Universidades Federais é que poderiam receber recursos do Governo Federal, para as estaduais o MEC não tinha como encaminhar os recursos” (COORDENADORA IES, 2017). No que diz respeito à sua indicação como coordenadora, pontuou:

[...] Eles foram analisar o currículo e o nosso currículo é que tinha essa trajetória na alfabetização e, quando fui chamada, me ligaram do Ministério para saber se eu estava interessada, qual era a minha disponibilidade para essa coordenação, se eu teria equipe para isso e se eu poderia fazer o contato com outras Universidades do Estado. Eu disse que sim, que iria falar com a minha reitora. Eu fui para Brasília para uma reunião e, quando voltei, tive uma reunião com a reitoria e nesse momento nós começamos [...] (COORDENADORA IES, 2017).

A coordenadora explicou que, para atuar como coordenadora geral do Programa pela IES, não houve formação específica, mas existia um pré-requisito: a pessoa a ser indicada para a função deveria estar envolvida de alguma forma com a alfabetização na Universidade e, no caso, ela atendia a esse pré-requisito. Então, o convite foi feito porque a diretora de formação responsável pelo PNAIC, por conhecer o trabalho da candidata na UFMS, considerou que ela seria a pessoa ideal para atuar como coordenadora geral.

Nesse sentido, compreende-se que o MEC teve o cuidado de colocar à frente da equipe de formação uma pessoa qualificada para a função, o que confere confiabilidade ao trabalho desenvolvido pela Universidade em relação ao Programa.

Quanto à equipe de formação que ficou sob sua responsabilidade, a coordenadora salientou que a Universidade foi responsável por designar além do coordenador adjunto, também os supervisores, que eram os responsáveis pelo acompanhamento das atividades de formação e os professores formadores, responsáveis pela formação dos orientadores de estudo.

Os coordenadores adjuntos, de acordo com os documentos oficiais do PNAIC, eram estabelecidos em função da quantidade de coordenadores locais e acompanhavam seus trabalhos na implantação e implementação do programa nas redes. Segundo a coordenadora geral, no caso da UFMS, a coordenadora adjunta, na ocasião da implantação, era uma das professoras doutoras da Universidade que também tinha vínculo com a alfabetização.

No que diz respeito aos supervisores, estes eram responsáveis pelas ações necessárias para a formação dos orientadores de estudo realizadas pelos professores formadores. A supervisora entrevistada, quando indagada se participou de alguma formação para sua atuação no programa, relatou:

A gente foi aprendendo, eles tinham até uma proposta de fazer uma formação para o supervisor, depois teria para o supervisor que atuava com o sistema<sup>4</sup>. Era para ter, mas nunca houve. Então a gente foi aprendendo, eu já tinha experiência em outros projetos, [...] o sistema era algo novo que foi bem desafiador, mas a gente foi aprendendo (SUPERVISORA, 2017).

A supervisora também salientou que já tinha experiência em outros programas cujos processos foram semelhantes ao PNAIC, por isso não houve grandes dificuldades. Em leitura análoga dos documentos orientadores do programa, compreende-se que o MEC prioriza o cadastramento de pessoas que já tiveram experiências em outros programas afins, o que pode contribuir para uma coerência e continuidade em relação aos programas já empreendidos.

Quanto aos formadores, foram selecionados professores de diferentes áreas para atender a formação. Alguns permaneceram desde 2013, outros iniciaram em 2014, em virtude do foco da formação na área de matemática e outros foram agregados ao grupo de acordo com as necessidades do programa. A coordenadora salienta que foi dada a outras Universidades a oportunidade de compor a equipe de formação:

[...] também enviamos para todas as pró-reitorias de ensino da UEMS e da UFGD um convite para que eles enviassem seus professores que trabalhassem com alfabetização para conhecer o programa, ver a sua disponibilidade. Foi quando veio a professora E. M. numa reunião e, na outra, ela já não veio mais, porque era um trabalho que ela tinha muito interesse, mas não tinha como se organizar para estar conosco na equipe. E a UFGD, nós mandamos, falei diretamente com a pró-reitora, na época era a professora G. [...] Nesse momento [...] estava tendo um concurso para alfabetização e então a hora que a pessoa passasse, então eu poderia convidar. Então antes da pessoa assumir o concurso, eu tinha entrado em contato, porque a gente queria mesmo que tivessem pessoas da UFGD e da UEMS. E foi a professora T., que ficou um ano conosco. Da UEMS depois veio também a professora A. e a Professora A<sub>2</sub>, [...]. Para as Universidades a

---

<sup>4</sup> O sistema citado corresponde ao SisPacto, pelo qual a supervisora era responsável na Universidade.

gente deixou vagas, sem passar pelo edital, porque já era da Universidade. As vagas que restavam fora da Universidade nós abríamos o edital, por isso veio gente de fora, da secretaria de educação do estado e do município, compondo a nossa equipe de formadores (COORDENADORA IES, 2017).

Nesse contexto, entende-se que para a formação da equipe, houve uma articulação entre as Universidades, o que foi positivo para a formação. No entanto, ainda sobraram vagas e foi preciso fazer a contratação de professores que não faziam parte dessas Universidade que, conforme relatado pela coordenadora, eram professores que estavam lotados nas secretarias de educação, por meio de edital.

No tocante à formação que foi exigida para atuarem como formadores do PNAIC, o Professor Formador II pontuou que o primeiro pré-requisito era que, no mínimo, cada um deveria ter mestrado na área em que trabalharia. Como as áreas iniciais definidas para formação foram matemática e língua portuguesa, então, os formadores deveriam ter mestrado em matemática e em letras, respectivamente. Informou também que os profissionais formados em pedagogia com mestrado em educação poderiam participar do grupo e que houve abertura para psicólogos atuarem como formadores, mas, todos com a formação exigida pelo programa. A Professora Formadora I falou sobre os momentos de estudo dos formadores:

Em todos os momentos que antecederam as formações com os orientadores e orientadoras de estudo, nós professores e professoras formadoras, tínhamos estudo sobre os materiais, tendo em vista que para ser formador ou formadora da IES, a formação tinha que ser de mestre ou doutor, então subentende-se que o estudo do material já daria conta das formações (FORMADORA I).

Salienta-se que os professores formadores que contribuíram com esta pesquisa não eram lotados nas Universidades estaduais ou federais, porém, atuavam em outras Universidades, e também como formadores de professores na Reme. Em suas falas, foi possível compreender que além de terem como mínimo de formação o mestrado, houve momentos de estudo sobre o material a ser explorado nas formações com os orientadores de estudo. Ademais, o fato de já atuarem como formadores de professores na rede foi um facilitador para o engajamento nesse trabalho.

No que se refere às incumbências da Semed, no ano de 2012, a Secretaria designou a coordenadora local<sup>5</sup> e os orientadores de estudo<sup>6</sup> para atuarem no programa. Na ocasião, os

---

<sup>5</sup> Entre os anos 2013 e 2016, a Semed indicou quatro coordenadoras locais, em função das trocas de gestão nesse período.

nomes foram enviados à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, para que fossem aprovados, de acordo com os critérios estabelecidos pelo MEC.

Para a realização da formação continuada no período de 2013 a 2016, três das coordenadoras locais foram pedagogas do quadro da Reme de Campo Grande, lotadas na Semed, no setor de formação e acompanhamento dos anos iniciais. Dentre estas, duas foram convidadas e aceitaram participar desta pesquisa. A quarta coordenadora atuava em outro setor da secretaria e foi indicada, pela gestão de 2016, para atuar no programa.

Em relação à formação exigida para atuar na coordenação local, as coordenadoras falaram sobre a preparação que receberam por meio da UFMS. Destaca-se a fala da Coordenadora Local I:

Particpei de reuniões de coordenadores municipais, para orientações e monitoramento do programa oferecido pelos professores coordenadores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Como coordenadora participei das leituras, reflexões e discussões, do material nos nossos encontros de formação com os orientadores de estudo e com os formadores nos seminários junto com a UFMS. Outro aspecto que favoreceu a minha atuação como coordenadora foi pelo fato de exercer a função de Coordenadora do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, da Secretaria Municipal de Educação, e possuir uma vasta experiência no trabalho de formação continuada com os técnicos, equipes pedagógicas e professores alfabetizadores da Reme (COORDENADORA LOCAL I, 2017).

Por meio da fala da coordenadora, é possível entender que o programa pensou na formação dos coordenadores locais para desempenharem sua função. A Coordenadora Local I também citou sua experiência como fator positivo em sua atuação, pois trabalhava na Semed como coordenadora do setor de formação e acompanhamento dos anos iniciais, junto aos técnicos que atuavam como orientadores de estudo. Dessa forma, infere-se, pelo relato da coordenadora, que a experiência que tinha com formação e o contato diário com os técnicos favoreceu o seu trabalho no PNAIC.

Também foi salientado pela coordenadora da IES que, a primeira coordenação local teve uma excelente atuação na implantação e implementação do PNAIC na Reme, o que vem confirmar a importância da ética na escolha das pessoas que atuam na gestão de uma política pública.

Em relação aos orientadores de estudo, por meio dos registros da coordenação local, verificou-se que inicialmente o grupo foi formado, em grande parte, pelos técnicos

---

<sup>6</sup> Alguns orientadores de estudo foram permanentes no período de 2013 a 2016, porém, em virtude das trocas de gestão, muitos foram trocados. Os orientadores de estudo, participantes desta pesquisa, permaneceram em todo o período da formação.

pedagógicos efetivos da Semed, também lotados no setor de formação e acompanhamento dos anos iniciais. Salienta-se que, como o número de turmas excedeu ao de técnicos do referido setor, em todos os anos foram convocados, pelas coordenadoras locais, técnicos que atuavam em outras repartições da secretaria para realizar o trabalho como orientadores de estudo. É importante registrar que alguns desses técnicos estavam afastados do trabalho pedagógico da Reme, um aspecto negativo na gestão dessa parte do acompanhamento do Programa.

O planejamento para as formações de cada ano escolar, de acordo com os orientadores de estudo, era feito coletivamente. Então, para fins de coleta de dados, foram considerados os registros da Orientadora de Estudo I (ORIENTADORA I), que atendeu aos professores do 1º ano; os da Orientadora de Estudo II (ORIENTADORA II), do 2º ano e os da Orientadora de Estudo III (ORIENTADORA III), do 3º ano. No período em que foram realizadas as entrevistas, em 2017, a Orientadora de Estudo II não pode participar, por motivos pessoais, assim, o Orientador de Estudo IV (ORIENTADOR IV) pode contribuir, nesse momento.

Quanto à seleção dos orientadores, além dos critérios estabelecidos nos documentos oficiais, como: ser profissional do magistério efetivo da rede; ser formado em pedagogia ou ter licenciatura; e atuar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2012), a formação exigida era a realizada pelos professores formadores designados pela UFMS, sobre a qual os orientadores entrevistados relataram:

Em relação à nossa instituição formadora, que é a UFMS, eu tenho clareza que ela faz o que é possível a fim de garantir as formações obedecendo ao calendário quase sempre muito apertado, porque como eu disse, ela também depende de instâncias superiores para a realização dessas formações (ORIENTADORA I).

Dessa maneira, como a Orientadora I, a Orientadora III também relatou que houve realmente todo o esforço por parte da equipe de formação da Universidade. Mas, mesmo assim, considerou que o tempo de formação foi muito curto, o que, a seu ver, comprometeu parte da formação.

Outro orientador entrevistado, apesar de também reconhecer que a Universidade procurou cumprir com seu papel, demonstrou as seguintes insatisfações:

Tive uma formação básica e aligeirada. [...] Não é em uma semana de formação que se forma um orientador de estudo. É no processo. Todos realizaram esforços no sentido de me apoiar no trabalho que eu deveria desenvolver com os cursistas, mas penso que as aulas planejadas pelos professores da UFMS deveriam ser mais pontuais (ORIENTADOR IV).



Por meio dos relatos dos orientadores percebe-se que reconhecem o apoio e os esforços da equipe da Universidade no sentido de formá-los, de prepará-los para o atendimento aos alfabetizadores, no entanto, há indícios de insatisfação quanto ao tempo para essa demanda de formação. Em suas falas, os orientadores evidenciaram a necessidade de mais estudos, de discussões mais aprofundadas sobre os temas a serem abordados com os alfabetizadores, e considerando que estão à frente desse trabalho, essa avaliação é um diagnóstico importante a ser considerado.

Nessa perspectiva, vale retomar Barreto (2015), quando se refere à carência de tempo para uma formação consistente, pois

[...] a mudança das práticas educativas requer outras estratégias e demanda um tempo para consolidar-se que não é aquele da duração dos cursos. Mesmo quando os professores se convencem de que devem introduzir alterações em sua maneira de atuar, frequentemente têm dúvidas e sentem dificuldade de aplicar os princípios propostos nos contextos em que trabalham. A falta de acompanhamento após o período de formação interrompe a interlocução iniciada no curso (BARRETO, 2015, p. 695).

A preocupação dos orientadores de estudo com a própria formação demonstra seriedade no trabalho por parte do grupo. Ficou evidente que o aspecto tempo incomodou o grupo de orientadores, como pontuado pelo Orientador IV, sobre a formação realizada em poucos dias, o que ressalta-se também nos demais relatos: “[...] calendário quase sempre muito apertado [...]” (ORIENTADORA I); “[...] o tempo de formação foi muito curto [...]” (ORIENTADORA III).

Os orientadores informaram que os encontros com seus professores formadores ocorriam, geralmente, para abordar o conteúdo de dois cadernos, em dois ou três dias seguidos, na Universidade. Assim, planejavam as formações em que trabalhariam esses cadernos com os alfabetizadores, que aconteciam, em média, em três ou quatro encontros. Após esse período, recebiam nova formação.

Os argumentos propiciam reflexões quanto às ações e ao tempo de formação dos orientadores, pois, a partir destes, evidencia-se a necessidade de outras estratégias ou modalidades para sua continuidade. Desse modo, considerando a impossibilidade do acréscimo de carga horária presencial, uma alternativa seria a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem que permitisse a sequência dos estudos.

Além disso, as evidências desvelam outra situação que merece atenção: os orientadores entrevistados são formadores de professores da rede e estão em constante estudo para sua atuação e, mesmo assim, consideraram que o tempo de formação foi insuficiente para

o desenvolvimento de um trabalho a contento com os alfabetizadores. Infere-se, então, que as dificuldades devem ter sido bem maiores para aqueles orientadores que estão distantes das ações pedagógicas, pois não têm conhecimento do percurso que os alfabetizadores já fizeram, por meio das formações oferecidas pela rede e pelos demais programas de formação continuada.

Para Nóvoa (1992), não é possível ocorrer transformações sem o empenho do próprio profissional e sem o apoio de seus pares e das instituições em que trabalham, é preciso investimento no desenvolvimento profissional docente. No entanto, para que os investimentos provoquem transformações, é necessário que o profissional educador esteja atuando diretamente no contexto pedagógico, no interior de suas funções.

Essa reflexão remete à necessidade de se cumprir com rigor os critérios para a seleção dos orientadores de estudo e levar em conta também o perfil desses profissionais, pois, a atuação daqueles que estão afastados do contexto pedagógico exige maior tempo de estudo para reflexão e consolidação dos conhecimentos e, muitas vezes, mudança de paradigmas, o que não ocorre em curto prazo.

### **2.2.2 As atribuições conferidas aos sujeitos responsáveis pela formação continuada: desempenho e dificuldades**

Após relatarem sobre seu ingresso no PNAIC e que formações foram exigidas para sua atuação, os participantes foram convidados a falar sobre suas atribuições e as dificuldades que tiveram em virtude da implantação e implementação do programa no município. Também fizeram uma autoavaliação de seu desempenho, destacando se receberam ou não o apoio necessário para o exercício de suas atribuições.

Quanto à coordenação da IES, a coordenadora geral pontuou em seus relatos que, junto à coordenação adjunta e supervisão, foi responsável por diversas ações: a comunicação com as demais Universidades para compor a equipe de formação; o contato com a Undime e as secretarias de educação para a adesão e designação dos coordenadores locais e orientadores de estudo; posteriormente, o contato com os coordenadores locais para a implantação e implementação do programa nas redes; o cadastramento dos orientadores de estudo e dos professores no sistema; a organização de seminários e o atendimento a quaisquer situações que poderiam ocorrer no estado.

A coordenação geral trabalha com as questões burocráticas, com as questões pedagógicas, com tudo o que a gente tem que organizar, a parte de recursos,

está tudo sobre a nossa responsabilidade. Então, eu acabo gerenciando tudo isso, o que em 2013 ficou muito difícil, porque a gente só tinha uma coordenação adjunta, que ficava também para auxiliar a formação. Em 2014, isso já melhorou, porque nós tivemos uma para a matemática e uma para a linguagem, então ficavam responsáveis pela formação e eu ficava responsável mais pela parte burocrática. No entanto, eu participava de tudo, da parte pedagógica, da organização da agenda, da organização das formações, palestras. E isso não foi só aqui em Mato Grosso do Sul, de uma forma geral as coordenações gerais nos estados tinham essa característica [...] eu já fui até formadora, porque se o formador faltava, a gente entrava para trabalhar [...] a gente não para, de manhã, à tarde, à noite e de madrugada, porque terminava uma formação, mal dava tempo de avaliar aquela formação, já estava planejando a próxima, então foi um trabalho intenso nesses 4 anos (COORDENADORA IES, 2017).

O relato traduz a dinamicidade da coordenadora e a capacidade de trabalhar em equipe, fazendo os ajustes necessários para que, mesmo com os imprevistos e o calendário apertado, a formação ocorresse a contento.

Quanto às dificuldades, a maior salientada pela coordenadora foi o contexto político da implantação do programa, no qual as profundas mudanças ocorridas na gestão dos municípios e nas secretarias de educação, por conta da posse de novos prefeitos em 2013, ocasionaram atrasos nos encaminhamentos e nos processos de cadastramento dos participantes.

Em relação ao apoio à formação, a coordenadora mencionou que considera que houve um trabalho muito articulado:

Eu estava em todas as reuniões de equipe, coordenando as reuniões. Eu estava sempre presente, a supervisão também tinha características próprias aqui no Mato Grosso do Sul, também faziam um acompanhamento, então com a equipe de formação nós tínhamos uma organização de agenda coletiva. A hora que terminava, antes de ir para gráfica, era eu quem fazia a correção, a última versão passava para eu colocar os pontinhos. E aí, se passava alguma coisa errada, porque eu estava muito cansada, eu ficava muito brava comigo. Então, era essa relação, tudo passava nesse processo de conhecer todos os caminhos do Pacto. Os supervisores tinham uma função de fazer esse acompanhamento mais próximo dos professores, mas, eles tinham tanto trabalho, tantos afazeres dia e noite o telefone não parava dos outros municípios, então, a gente sempre tinha uma supervisora que ficava responsável pelos formadores, para esse tipo de relação [...] (COORDENADORA IES, 2017).

Em conformidade com o relato da coordenadora, os depoimentos dos demais entrevistados demonstram que a relação estabelecida na equipe era realmente de cumplicidade, pois apesar das dificuldades apontadas, todos afirmaram que tiveram o apoio necessário da coordenação da IES para o desenvolvimento de seus trabalhos.

No tocante às especificidades da supervisão, foi pontuado pela entrevistada:

Eu ficava responsável pelo monitoramento do sistema, auxílio aos coordenadores locais, que tiveram bastante dificuldade. [...] E fora o sistema, eu fazia contato com os coordenadores locais, fazia também o preenchimento do cadastro do projeto no sistema do SIMEC, que é o sistema de monitoramento das ações integradas do Ministério da Educação. [...] com o perfil de coordenação dava para ver o perfil de todos os envolvidos, de cada professor alfabetizador, do formador, do orientador de estudo e do coordenador local. Aí tinha as avaliações mensais, existia um cronograma que cada um tinha que seguir para não atrapalhar o recebimento das bolsas, e os professores alfabetizadores tinham muita dificuldade nessa questão do acesso ao sistema [...]. Até os coordenadores locais tinham dificuldades [...] depois que todos fizessem avaliação, a gente fazia aprovação das bolsas (SUPERVISORA, 2017).

A supervisora demonstra que apesar da divisão de funções, o trabalho ocorria em parceria com as demais supervisoras e com a coordenação. Também deixa transparecer que apesar da sobrecarga, em nenhum momento os coordenadores locais e os professores formadores ficaram sem o apoio que necessitaram da supervisão.

Em relação às dificuldades na implantação e implementação do programa, tanto no estado como nos municípios, a supervisora salientou as trocas de gestão por questões políticas:

Eu acredito que é fundamental essa formação continuada, mas que ela não seja uma formação de governo, que seja uma política de estado, que os professores tenham esse acompanhamento. [...] Eu acho que tinha que tirar essa coisa da indicação política, porque troca a gestão, trocam-se as pessoas. [...] (SUPERVISORA, 2017).

A instabilidade política foi citada em vários momentos na fala da supervisora como entrave para a consolidação das políticas públicas. A indicação política de pessoas para cargos na educação parece ser um fator que incomoda muito a entrevistada, pois, todo o trabalho investido em formação vai se perdendo com tantas mudanças.

Entretanto, apesar das dificuldades enfrentadas, relatou que teve o apoio da coordenadora geral em tudo o que precisou, que atuaram juntas em diversas situações e por isso avalia seu desempenho de forma positiva, pois foi um período intenso de trabalho, no qual ela se dedicou muito:

Era de manhã, à tarde, à noite, de madrugada, final de semana, era Pacto [...] então, nosso contato era com os professores formadores e com os coordenadores locais, para que eles pudessem dar o apoio aos demais, foi

mais em relação à organização dos materiais para a formação, o apoio na questão do sistema [...] (SUPERVISORA, 2017).

Também explicou que o trabalho era dividido entre as supervisoras, que suas atribuições eram mais relativas ao SisPacto, e que sempre uma delas ficava responsável pelo acompanhamento mais próximo dos professores formadores, apesar de todo o trabalho ser realizado em parceria.

Depreende-se, pelo contexto, que a dedicação foi uma exigência na atuação da equipe de formação da Universidade, e essa característica foi confirmada por meio dos relatos, quando os entrevistados se referiram aos colegas de trabalho, sendo possível compreender que houve o empenho de todos para a realização das formações, mesmo com os atrasos dos recursos e materiais pelo MEC.

No tocante às atribuições da coordenação local, as coordenadoras participantes da pesquisa vivenciaram diferentes situações. A Coordenadora Local I relatou sobre suas atribuições na implantação do programa, explicando que foi indicada pela Semed, em 2012, para atuar a partir de 2013, assumindo o compromisso de coordenar a formação dos orientadores de estudo, o cadastramento dos professores alfabetizadores no SisPacto, a distribuição do material didático oferecido pelo MEC, bem como instituir o Comitê Municipal do PNAIC, com a eleição de representantes das redes municipal e estadual.

A coordenadora salientou que ficou responsável pela parte logística para a realização dos encontros de formação dos orientadores e professores alfabetizadores, em parceria com UFMS. A dificuldade encontrada, de acordo com a coordenadora, foi apenas o atraso na entrega do material de formação pelo MEC, o que acabou prejudicando o início dos encontros de formação dos professores cursistas, nos anos de 2013 e 2014.

A Coordenadora Local II relatou maiores problemas no decorrer da sua atuação, especialmente, a partir de 2015:

No ano em que eu atuei, o programa já havia sido implantado no nosso município. Na verdade, a atribuição maior do coordenador no início foi cadastrar os professores e também organizar o grupo de orientadores, porque essa parte não é muito simples assim, porque se a gente for pensar em critérios para essa pessoa estar atuando como orientador de estudo, a gente tem uma série de critérios dados pelo MEC, porém, na hora de efetivamente o programa acontecer e você ir atrás dessas pessoas, às vezes, aqueles critérios não são atendidos. [...] até porque, em 2015, em nossa secretaria, nós tivemos troca de prefeito antes de começar o programa e outras pessoas também, que estavam em chefias maiores, e elas queriam colocar seus amigos. [...] tivemos quatro secretários de educação nesse ano, mudou muito as pessoas, as chefias, as pessoas querem colocar lá aos seus amigos como orientadores [...] mas, eles não atuavam no setor que acompanha a

alfabetização, eram pessoas de outros setores, pessoas que saíram da secretaria no meio do caminho por conta dos cortes (COORDENADORA LOCAL II).

Analisando as próprias atribuições, a primeira coordenadora demonstrou em sua fala que não teve dificuldades, porém, citou o atraso na entrega dos materiais como complicador para o início do curso, tanto em 2013 como em 2014. Já a Coordenadora Local II citou a situação política do período em que trabalhou como um agravante para a implementação do programa.

No período de 2013 a 2016, a conjuntura política do município de Campo Grande-MS passou, de fato, por muitas instabilidades e descontinuidades, com o prefeito eleito e o vice-prefeito se revezando no poder. Como consequência, os secretários de educação e as chefias da Semed também foram trocados a cada mudança. Foram cinco pessoas que passaram pela pasta da Secretaria de Educação, no período de 2013 a 2015. Da mesma forma, foram indicadas novas coordenadoras locais para o PNAIC, praticamente em todas as mudanças de gestão da Semed. Foram quatro indicações apenas no período de 2013 a 2016.

Nesse contexto, de acordo com os relatos dos entrevistados, as indicações feitas a cada mudança interferiram nos critérios de seleção dos orientadores de estudo, que são definidos pelo MEC, como ressaltado também pela coordenadora da IES:

[...] O orientador de estudo era também de responsabilidade do município, mas tinha critérios para cadastrar, que passava por nós, porque nós é que cadastramos o orientador e nós falamos que cadastrariamos quem passasse nos critérios, porque se tivesse alguém que não compunha os critérios, o secretário tinha que justificar porque ele estava colocando aquela pessoa e mandava para a Universidade. Poucos mandaram, mas, a gente tentou organizar o sistema dessa forma (COORDENADORA IES, 2017).

Compreende-se, por meio do relato da coordenadora, que houve convocação de orientadores que não atendiam aos critérios, o que deve ter ocorrido por interesses particulares dos gestores dos municípios e das secretarias, mas foram poucos que justificaram essas convocações.

Como os orientadores eram também de responsabilidade do município, ficou difícil para a Universidade fazer o controle e todas as intervenções necessárias quanto aos critérios para o cadastramento.

Na Tabela 1, visualiza-se o perfil dos orientadores de estudo, dos anos de 2013 a 2016.

**Tabela 1 – Perfil dos orientadores de estudo do PNAIC na Reme de Campo Grande – Ago. 2017**

<b>Ano</b>	<b>Número total de orientadores de estudo</b>	<b>Orientadores/técnicos lotados no setor de formação dos anos iniciais do ensino fundamental</b>	<b>Orientadores lotados em outros setores</b>
<b>2013</b>	37	21	16
<b>2014</b>	37	23	14
<b>2015</b>	36	20	16
<b>2016</b>	29	14	15

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Os dados foram levantados a partir das listas de presença do PNAIC, arquivadas no setor de formação e acompanhamento dos anos iniciais da Semed.

Observa-se na Tabela 1 que, em relação aos anos anteriores, no ano 2016, houve redução do número de técnicos formadores dos anos iniciais atuando como orientadores de estudo.

De acordo com a Coordenadora Local I, nos anos 2013 e 2014, todos os técnicos do setor de formação e acompanhamento dos anos iniciais foram convocados para atuarem como orientadores, salvo três em 2013, e um em 2014, que não puderam participar por problemas pessoais. Foram convocadas outras pessoas para preencher as vagas, no entanto, deu-se preferência aos técnicos que atuavam nos setores pedagógicos, por exemplo, no setor de formação e acompanhamento da Educação Infantil, que compôs, em 2013, nove orientadoras e, em 2014, sete orientadoras de estudo.

No ano 2015, também, todos os técnicos dos anos iniciais foram convidados para atuarem como orientadores de estudo, houve a participação de sete técnicas da Educação Infantil, mas foram convocadas, para preencher as vagas, pessoas que não haviam atuado em anos anteriores.

Em 2016, apenas 14 (quatorze) técnicos dos anos iniciais e quatro da Educação Infantil foram convidados a compor o grupo de orientadores de estudo, pois, as demais vagas foram oferecidas a outras pessoas como relatado pela Coordenadora Local II.

Nessas circunstâncias, infere-se que algumas normas não foram acatadas pela gestão da Secretaria de Educação, naquele momento, pois, no relato da Coordenadora Local II, os orientadores de estudo, indicados por pessoas que compunham a nova gestão, fugiram dos critérios estabelecidos.

Situações como essas não ocorreram no ano de implantação do programa, como relatado pela coordenadora local do período: “Nos anos 2013 e 2014, contamos com 37 (trinta

e sete) orientadores de estudo, ocorreram duas substituições, logo no início do programa, por questão de adequação à proposta de trabalho” (COORDENADORA LOCAL I).

A investigação evidenciou fatos que revelam uma falta de compromisso por parte da gestão municipal e da Semed, em relação ao programa de formação, a partir do ano 2015.

Sobre essa problemática, Dourado (2007) aborda os processos de organização e gestão da educação, que sofrem com a descontinuidade por falta de um planejamento que evidencie as políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo, sendo que essa “[...] dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação” (DOURADO, 2007, p. 925-926).

Além dos transtornos causados pelas constantes mudanças políticas que prejudicaram a continuidade das ações na formação, a Coordenadora Local II também pontuou como dificuldade os atrasos para iniciar as formações, pois,

[...] as pessoas se inscreveram no primeiro semestre, porém quando o programa foi iniciar, em agosto, como já tinha passado oito meses do ano, muitos professores já tinham desistido. Então, tinha turmas com quinze professores cadastrados que na verdade só tinha três pessoas. Então, essa turma a gente teve que se desfazer, teve que fazer uma nova organização [...], foi um ano bem difícil no meu ponto de vista em relação a 2013 e 2014. A demora para o início da formação é um grande complicador. Isso a gente pode observar claramente em 2015 e em 2016, porque em 2013, o programa iniciou efetivamente com professor em maio em 2014, acho que foi em junho, [...] Em 2015, foi um ano que nós tivemos três meses de greve, isso foi muito ruim, porque as professoras até fizeram a inscrição para participar do programa em junho, mas quando chegou em agosto para iniciar o programa, elas tinham todos os sábados letivos para repor, então era mais um dia que elas tinham que sair, então nós tivemos muita desistência [...] (COORDENADORA LOCAL II).

A greve dos professores, como ressaltado pela coordenadora, foi mais um fator dentre os demais complicadores para o atraso da formação e desistência dos alfabetizadores que haviam feito suas inscrições.

Diante desse contexto, infere-se que o ano de 2015 foi realmente um período muito difícil para a educação em Campo Grande - MS, pois, a gestão municipal parece ter desconsiderado os prejuízos aos estudantes do município, causados pela crise política.

A coordenadora ainda pontuou que, mesmo com reposições aos sábados, as unidades escolares não conseguiram retomar todo o prejuízo, pois além de faltarem dias para a reposição, muitos alunos não foram às escolas nos sábados letivos, o que acarretou profundos problemas no processo de alfabetização.



Outro fator, que em sua opinião colaborou para as desistências, foi a grande quantidade de professores convocados que, por não serem assegurados por concurso público, perderam suas salas de aula no segundo semestre, tanto em 2015 como em 2016, por conta das trocas de gestão que ocorreram também nas escolas.

Tal episódio reforça a ideia do descaso da gestão municipal do período vigente com a educação. Além de terem ficado quase três meses afastadas de suas salas de aula, ao retornarem para a escola, muitas crianças se depararam com outros professores que, conforme relatos da coordenadora local e também dos orientadores de estudo, fragmentou o trabalho, prejudicando, em especial, a alfabetização.

Vale destacar que no mesmo período, o Brasil passava por um momento crítico na política. No mês de dezembro de 2015, iniciou-se o processo de *impeachment* da então Presidente do Brasil, Dilma Rousseff, por denúncia de crime de responsabilidade. O processo de *impeachment* se estendeu até o mês de agosto de 2016, quando resultou a cassação do mandato da presidente.

De acordo com Paula e Pires<sup>7</sup> (2017), nesse período, com a propagação da crise política, houve uma paralisação das ações do governo, o que impossibilitou a implantação de agendas na política econômica. Esse acontecimento influenciou a economia de todo o país, trazendo consequências para os estados e municípios em relação aos repasses de verbas federais.

Com a permanência do contexto de crise, o Ministério da Educação também sofreu as interferências dos repasses, o que certamente ocasionou os atrasos na entrega de materiais e no pagamento de bolsas do PNAIC, interferindo na continuidade das ações de formação continuada.

Em relação à problemática dos professores convocados, também citada pela Coordenadora Local II, verificou-se, por meio da Divisão de Lotação e Movimentação da Semed, o número de professores concursados e convocados que trabalharam na Reme, entre os anos 2009 e 2016, como apresentado na Tabela 2.

Salienta-se que apesar de o quantitativo apresentado ser geral, foi informado pelo setor que a porcentagem de professores concursados e convocados não se diferencia muito entre os

---

<sup>7</sup> Luiz Fernando de Paula é professor titular da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FCE/UERJ) e pesquisador do CNPq. Manoel Pires é pesquisador associado do Instituto Brasileiro de Economia, da Fundação Getúlio Vargas e técnico de Planejamento e Pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), licenciado.

segmentos (Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e anos finais do Ensino Fundamental).

**Tabela 2 - Quantitativo de professores vinculados à Semed – Ago. 2017**

<b>Ano</b>	<b>Concursados*</b>	<b>Convocados**</b>
<b>2009</b>	3821	1355
<b>2010</b>	4079	1747
<b>2011</b>	4237	1728
<b>2012</b>	4710	1862
<b>2013</b>	4625	2391
<b>2014</b>	5010	3446
<b>2015</b>	4912	4080
<b>2016</b>	4811	3978

\*Quantitativo geral de professores por vínculo – 20h/a ou 40h/a semanais

\*\*Quantitativo geral de professores por vínculo – Carga horária varia de 2h/a a 50h/a semanais

Fonte: Divisão de Lotação e Movimentação – Semed, 2017. Mês ref. Maio

Nesse contexto, é possível observar que, a partir de 2013, o número de professores convocados na Reme manteve-se muito próximo ao de concursados. Analisando o período de abrangência desta pesquisa, de 2013 a 2016, em relação ao PNAIC, em Campo Grande - MS, observa-se que no ano 2013, os professores convocados eram aproximadamente 34% (trinta e quatro por cento) do total de docentes, aumentando gradualmente, em 2014, para aproximadamente 41% (quarenta e um por cento), em 2015 e em 2016, aproximadamente 45% (quarenta e cinco por cento) dos professores.

Os números sustentam a fala da Coordenadora Local II, que colocou como um fator importante para as desistências, em 2015 e 2016, a quantidade de professores convocados que perdeu suas salas de aula no segundo semestre.

No entanto, é possível observar que, nos anos 2013 e 2014, o número de convocados também era grande e não houve desistências, como pontuou a Coordenadora Local I:

Com relação aos 871 docentes cursistas, em 2013, e 886, em 2014, a taxa de desistência girou em torno de 2% até o encerramento das atividades. Nas avaliações e justificativas dos docentes, apontaram como causa de desistência, compromissos diversos, incompatibilidade de horários das formações, apesar de ter sido oferecido horários alternativos (COORDENADORA LOCAL I).

Convém destacar que no início do programa o período era de maior estabilidade política no município, portanto, não houve questões que repercutissem na desistência de

professores, o que sinaliza que a inconstância da gestão municipal e da Semed, no período 2015 e 2016, teve grande interferência na não permanência dos professores na rede e, conseqüentemente, no PNAIC.

Em relação aos anos 2015 e 2016, foi possível o acesso ao número de professores inscritos e desistentes por meio dos arquivos de listas de presença. No ano 2015, dos 832 (oitocentos e trinta e dois) professores inscritos, verificou-se que apenas 478 (quatrocentos e setenta e oito) assinaram as listas de presença, totalizando aproximadamente 42% (quarenta e dois por cento) de desistência.

No ano 2016, não foi muito diferente, pois, dos 840 (oitocentos e quarenta) inscritos, verificou-se as assinaturas de apenas 555 (quinhentos e cinquenta e cinco) professores alfabetizadores, o que revela que houve aproximadamente 34% (trinta e quatro por cento) de desistência.

Esses dados podem ser visualizados na Tabela 3:

**Tabela 3 – Professores inscritos e desistentes no PNAIC da Reme de 2013 a 2016 – Ago. 2017**

Ano	Professores inscritos	Professores desistentes	% de desistência (valores aproximados)
2013	871	18	2%
2014	886	18	2%
2015	832	354	42%
2016	840	285	34%

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Os dados referentes a 2013 e 2014 foram fornecidos pela coordenação local. Os dados referentes a 2015 e 2016 tiveram base nos arquivos de listas de presença das turmas.

Diante do exposto, compreende-se que, a partir de 2015, houve um encadeamento de fatores para a desistência dos professores no programa de formação: a inconstância política no município, as trocas de gestão na Semed, em consequência, as trocas de coordenadoras locais do PNAIC, as trocas dos gestores nas unidades escolares, a demissão dos professores convocados, a greve e o desgaste para a reposição das aulas.

Tais fatores sustentam a reflexão propiciada pelas pesquisas de Dourado (2007) sobre a importância da articulação dos sistemas de ensino com as políticas de formação continuada, destacando os processos de participação, que não ocorrem numa gestão que prioriza interesses individuais em detrimento do coletivo.

Convém retomar também as discussões de Esquinsani e Silveira, 2015, que concluíram, em sua pesquisa de mestrado, que condições multifatoriais afetam a qualidade da

educação e que estas condições estão atreladas à natureza, aos princípios e às dinâmicas da gestão, havendo vínculos mensuráveis entre gestão e qualidade.

Nesse sentido, os fatores políticos e os relatos dos entrevistados revelam que o binômio gestão e qualidade, discutidos por Azevedo (2011), não se efetivou em prol da educação entre os anos 2015 e 2016, no município de Campo Grande - MS, o que afetou profundamente a formação do PNAIC.

Outrossim, a Coordenadora Local II ressaltou mais um aspecto que contribuiu para a descontinuidade das ações do programa, que foi a alteração do horário em que as formações foram oferecidas no início do programa, e a partir de 2015.

[...] nós tínhamos uma característica que o nosso trabalho era feito com professor no horário de trabalho, foi isso que ajudou. Em 2015, nós não tivemos essa possibilidade de ser feito no horário de trabalho, foi só no período noturno com professor, apesar de a carga horária ser menor [...] (COORDENADORA LOCAL II).

Para a coordenadora, a formação em horário de serviço é importante e, por isso, considera que o fato de não ter sido oferecida nesse formato, a partir de 2015, interferiu na permanência dos professores e na qualidade do curso realizado.

No tocante ao tempo para a formação continuada de professores, Gatti, Barreto e André (2011) propiciaram uma reflexão, quando evidenciaram em entrevistas com técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação que é importante saber

[...] quais as principais dificuldades que as secretarias encontram na implementação das ações de formação. Não foram muitas as dificuldades apontadas, mas houve uma queixa recorrente: tempo para a formação. Vários entrevistados declararam que sua maior dificuldade é não poder retirar o(a) professor(a) da sala de aula para participar das formações. Isso faz que as ações formativas sejam realizadas no período noturno ou aos sábados, o que provoca muita resistência (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 203).

Nessa perspectiva, compreende-se que a formação continuada em horário de serviço é uma necessidade apontada não apenas na Reme de Campo Grande, uma vez que a pesquisa de Gatti, Barreto e André (2011) foi realizada com técnicos de diferentes secretarias estaduais e municipais brasileiras. No entanto, com a defasagem do tempo escolar provocada pela greve no município, seria inviável a saída dos professores para as formações, pois prejudicaria ainda mais a aprendizagem das crianças.

Mediante as dificuldades apontadas, as coordenadoras locais foram convidadas a falarem sobre o seu desempenho nas atribuições que lhe foram confiadas, e sobre o apoio que tiveram das demais instâncias da gestão para desenvolverem seu trabalho.

A Coordenadora Local I considerou que sua participação e vivência foram muito produtivas, pontuando que proporcionaram “[...] um crescimento pessoal e profissional, na medida em que fortaleceu a minha competência técnica, com a apropriação dos conhecimentos e no processo de interação com formadores, orientadores e professores [...]” (COORDENADORA LOCAL I).

Também relatou que, por meio do módulo SisPacto, pode obter o *feedback* de seu trabalho mensalmente, com possibilidades de reflexão e replanejamento das ações propostas. Sobre o apoio da gestão, ressaltou que em relação aos gestores da Semed, foi-lhe dada autonomia para gerir o programa na rede, com algumas dificuldades relativas aos recursos tecnológicos disponíveis na época. No que se refere à gestão da Universidade, salientou que “[...] a parceria com a UFMS proporcionou a sistematização dos encontros de formação aos orientadores de estudo, com necessidades de ajustes dos conteúdos e metodologias trabalhados [...]” (COORDENADORA LOCAL I).

Por meio do relato da coordenadora, foi possível inferir que, a partir das formações oferecidas pela Universidade, os orientadores de estudo tiveram oportunidades de ajustar a formação para os professores alfabetizadores, o que lhes conferiu autonomia de trabalho, tanto por parte da coordenadora local como da Universidade.

Quanto à Coordenadora Local II, esta salientou que sua boa atuação no programa se deve ao apoio obtido por parte da coordenação da IES:

Diante de todo esse histórico que eu falei do ano de 2015, eu tive bastante apoio da Universidade, então, eu acho que aqui a gente tem um marco, uma diferença muito grande, que a coordenadora da Universidade foi uma pessoa muito aberta e todas as modificações que eu solicitei para ela, [...] foram atendidas. Em nenhum momento, ela se recusou a nada, e a nossa situação estava tão complicada, então, [...] ela foi muito parceira mesmo do município de Campo Grande (COORDENADORA LOCAL II).

Compreende-se, desse modo, que o apoio da coordenação da Universidade foi imprescindível para a atuação da coordenação local de Campo Grande, o que demonstra que mesmo havendo uma instabilidade da gestão política no município, houve articulação entre as duas instâncias, dando sustentabilidade à formação.

Os professores formadores também foram convidados a falar sobre suas atribuições, e problemas enfrentados nas formações com os orientadores de estudo. A Professora Formadora

I relatou que esteve no grupo desde 2013, ano em que se iniciaram as ações do PNAIC, participando, então, de todo o processo de formação, o que considerou positivo, pois foi possível dar continuidade ao trabalho a cada período de formação. O Professor Formador II comentou sobre as atribuições, que eram

[...] planejar e articular atividades, com a concepção teórica proposta pelo PNAIC, e tentar orientar os formadores dos professores como melhor transmitir as sugestões de atividades, no entanto compreendendo que quem faz a aprendizagem é o sujeito que aprende, e não o formador (FORMADOR II).

Os formadores não apontaram dificuldades em relação às atribuições para a formação e nem em relação às turmas de orientadores de estudo, entretanto, existiram outros aspectos que interferiram no processo. Um dos problemas enfrentados para o desenvolvimento das formações foi revelado no relato da Professora Formadora I, ao ressaltar que quando o município adere ao programa, faz-se necessário cumprir com as devidas funções para sua efetivação. Entretanto, nem todos se responsabilizaram pelas situações que surgiram, resultando em prejuízos, como a formadora exemplificou, entre outras questões:

[...] Outro problema que eu posso pontuar é a troca de orientador de estudo, [...] muda-se uma gestão, muda-se orientador de estudo, e isso é muito grave. [...] até com professor alfabetizador, pois, no início havia a concordância de que todos os professores permaneceriam durante todo o período do programa, no primeiro, no segundo e no terceiro ano. No entanto, não foi isso que aconteceu e tenho que ressaltar, que é muito interessante, eu posso citar dois municípios que, além de, para os professores, que eram convocados, que não apareciam no censo anterior e que atuavam no primeiro, segundo e terceiro ano, a prefeitura pagava a bolsa. Então, como eles não poderiam estar cadastrados no MEC, esses que permaneciam, a prefeitura pagava a bolsa e esse foi um fator que implicou um salto positivo para o município (FORMADORA I).

Nesse contexto, evidencia-se mais uma vez o problema causado pela instabilidade política municipal em Campo Grande, que aparece em diversos relatos, nesta pesquisa, como entrave para o desenvolvimento do programa. No entanto, a formadora sinalizou que houve situações diferentes, que se reverteram em fatores positivos para outros municípios, como no exemplo das bolsas pagas aos professores não cadastrados no sistema e que puderam continuar participando de todo o processo de formação.

Assim, compreende-se que decisões tomadas por uma gestão comprometida, como no exemplo citado dos dois municípios, promovem o desenvolvimento, o fortalecimento e a continuidade das ações, propiciando maiores chances para o alcance dos objetivos.

O Professor Formador II externou uma postura cautelosa sobre as rupturas na gestão da Secretaria de Educação, causadas por questões políticas, quando indagado se considerava que essas mudanças interferiam no trabalho com a formação continuada na rede de ensino, defendendo que

[...] interferem em partes, quando restringem algumas ações de formação, mas na minha concepção, olhando como técnico de secretaria há outros mecanismos que não são somente aquele encontro presencial. Eu posso criar uma prática de, ou via impressa ou via digital, mandar materiais para o professor, estimulando a continuar. É lógico, sabemos que se eu mando para 400 (quatrocentos) professores, 40 (quarenta) vão aplicar, mas se esses 40 (quarenta) aplicarem efetivamente e, na oportunidade que tivermos de reunir todo mundo, eles socializarem que aquilo deu certo, principalmente se alguns deles estão em regiões de uma vulnerabilidade social, e que isso funcionou nesse ambiente, isso provoca uma ruguinha de preocupação para aquele professor que não fez. Então, no momento em que eu posso ir lá, verificar e sondar, eu digo: ‘você não aplicou, então, você não tem como dizer se a minha proposta está correta, se está te ajudando’. Então, há muitos fatores, certo? Eu vejo que mesmo que se troque a gestão, mas, se o grupo que trabalha com os professores diretamente incorporou algumas ideias, e eles elaboram um material em cima daquelas ideias, porque acreditam que aquilo é um caminho salutar para aprendizagem, é um dos caminhos, porque principalmente na matemática há vários, certo? E eu adoto isso no material, então, eu vou conseguir, vou ter um contato, pelo menos uma brasinha lá no professor e, quando eu tenho oportunidade de juntar todos os professores e abanar toda essa brasa, essa brasa acende novamente (FORMADOR II).

O formador defende a ideia de que mesmo ocorrendo mudanças de gestão, se o grupo de técnicos permanece e acredita no trabalho que vem desenvolvendo, é possível, de alguma forma, dar continuidade às ações de formação com os professores. O argumento é consistente, pois, a partir de reflexões recentes sobre formação de professores, André (2010) conclui que a formação deve ser um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica que realmente todos incorporem os princípios de formação, e isso vale ainda mais para os formadores, uma vez que cabe a eles possibilitar que as reflexões ocorram continuamente entre os professores e, assim, provoquem mudanças nas práticas pedagógicas.

No entanto, foi possível observar nos relatos dos demais participantes que a permanência dos técnicos que trabalham com formação na Semed também não foi garantida nas trocas de gestão, o que sinaliza a necessidade de continuidade também no trabalho da Secretaria de Educação. Tal evidência vem reafirmar que interesses particulares de alguns gestores se sobressaíram em relação ao planejamento para uma educação de qualidade, pois se

compreende que não foram levados em conta os investimentos já empenhados na formação dos técnicos.

Pode-se tomar, como exemplo, a pesquisa sobre a política de formação continuada de professores da Reme, no período de 2005 a 2012, de Brito e Passos (2016), abordada no primeiro capítulo deste trabalho. As autoras destacaram que, entre os anos 2005 e 2006, foi formado um grupo na Semed, denominado “Grupo Base”, que esteve em formação com a assessoria de um consultor, por meio de estudos, leitura e produções escritas. De acordo com as autoras, após “[...] a formação e definição da função de atuação do Grupo Base, o consultor passou a direcionar os estudos e as pesquisas da equipe. Portanto, nos anos 2005 e 2006, houve intenso estudo e pesquisa do grupo” (BRITO e PASSOS, 2016, p. 92).

Esses técnicos, após o processo de estudos, atuaram na formação dos demais professores, inclusive em uma especialização que foi oferecida aos alfabetizadores, a partir do ano 2006. No entanto, apesar de todos os investimentos e de o grupo ter a oportunidade de se fortalecer teoricamente, o que pressupõe ter melhores condições para dar continuidade à formação e acompanhamento dos professores da rede, no ano 2016, foi constatado que apenas uma pequena minoria ainda compõe o setor de formação.

A Tabela 4 retrata um exemplo da não permanência das pessoas no quadro de formadores da Secretaria, no período de recorte desta pesquisa em relação ao PNAIC:

**Tabela 4 – Técnicos formadores dos anos iniciais do ensino fundamental da Semed – permanência de 2013 a 2016 – Ago. 2017**

<b>Número de técnicos em 2013</b>	<b>Técnicos que permaneceram em 2014</b>	<b>Técnicos que permaneceram em 2015</b>	<b>Técnicos que permaneceram em 2016</b>
24	21	14	12

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Os dados tiveram como base o livro ponto e outros arquivos do setor.

Observa-se que, do ano 2013 para 2016, 50% (cinquenta por cento) do grupo deixou de compor o setor, ou seja, os investimentos em formação realmente não foram levados em consideração, pois de acordo com relatos dos orientadores participantes, foram dispensados, nas trocas de gestão, técnicos efetivos com experiência em formação para convocar pessoas que nunca atuaram nessa função.

Quanto aos técnicos que permaneceram desde 2013, como é o caso dos orientadores participantes desta pesquisa, foram relatadas algumas dificuldades para a continuidade das ações que podem ser resumidas na fala da Orientadora III:



[...] cada gestão que entra tem as suas concepções, as suas visões e nós temos que acompanhar, então por mais que nós não concordamos com algumas práticas, teorias e o programa de trabalho, nós precisamos nos adequar a eles. Isso atrapalha sim, porque até a gente entender e até eles se encaixarem no trabalho da secretaria, acaba estendendo o tempo e perdendo um percurso. [...] e até mesmo a escola, porque na escola os professores também sofrem com isso (ORIENTADORA III).

Nessas circunstâncias, torna-se difícil uma continuidade no trabalho com tantas inconstâncias na gestão, mesmo utilizando de outros mecanismos, como pontuado pelo Formador II, pois se infere, por meio dos demais relatos, que a cada mudança, os interesses individuais se sobressaíram ao compromisso coletivo com a educação, e na qualidade dos serviços prestados pela Secretaria.

Por outro lado, em relação ao desempenho das próprias atribuições e ao apoio que tiveram da gestão da IES, os formadores não apontaram adversidades.

Em se tratando das minhas ações como formadora, realmente não houve problema. Tivemos todo o apoio da IES em relação a material, a disponibilidade de tempo. Quando tiveram as formações fora daqui ou as palestras, nós sempre tivemos apoio da IES, do próprio programa e do MEC, não houve problema nesse sentido (FORMADORA I).

O relato da formadora evidencia que considerou seu desempenho positivo, relacionando isso à sua postura profissional, pois demonstra que fez o que foi possível, inclusive atendendo a outros municípios quando solicitada a dar palestras aos orientadores de estudo. A formadora relacionou o seu desempenho, também, ao fato de a Universidade ter cumprido com seu papel no que se refere ao apoio às formações, tanto no município de Campo Grande como em outros, por onde atuou.

O Professor Formador II também considerou que o seu desempenho foi positivo, e que houve o apoio da Universidade em tudo o que foi possível. No entanto, comentou sobre dificuldades na formação dos orientadores de estudo, especificamente no campo da matemática:

Acredito que foi satisfatório, por que há vários conhecimentos e conceitos matemáticos que durante longos anos foram construídos erroneamente na educação, certo? E é lógico, ao trabalharmos com profissionais que já passaram um tempo como alunos e depois como profissionais, vivenciando esses conceitos, ficaram algumas lacunas, então é por isso que eu digo satisfatório. Não conseguimos resolver todos os problemas, porque se precisaria de muito mais tempo, de muito mais discussões, certo? Até porque, quer queira, quer não, somos herdeiros de uma matemática em que a prioridade eram os processos e não conhecimento. [...] em termos de

materiais que precisávamos toda a parte da coordenação do projeto, desde subsídios que nós precisávamos, de cópias, produtos para preparar os materiais e também aparelhagem de som, tudo nós tínhamos disponível (FORMADOR II).

Em consonância com o que foi ressaltado pelos orientadores de estudo nas entrevistas, o Professor Formador II considera o tempo destinado às formações insuficiente para discussões mais aprofundadas, ressaltando que há muitas lacunas, especificamente no campo da matemática, que necessitam de maior atenção.

Certamente, as lacunas que existem na formação dos professores precisam de maior tempo para reflexão. Retomando as discussões propostas por Gómez (1997, p. 30), “[...] a prática educativa se justifica quando facilita para cada indivíduo um rico processo de aprendizagem e desenvolvimento sem limites conhecidos” [...]. Nesse sentido, é necessária a busca individual para uma formação consciente e transformadora. O tempo destinado às ações de formação continuada deve configurar-se como um propulsor para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional.

Em prosseguimento, os formadores foram solicitados a falarem se conseguiram dar o apoio necessário para que os orientadores de estudo realizassem seu trabalho com segurança. O Professor Formador II relatou que na medida do possível conseguiu dar o apoio necessário, e que o melhor caminho encontrado foi criar um grupo de discussão por *e-mail*, mantendo assim um canal aberto com os orientadores para tirarem dúvidas. Também, por meio dos relatórios, foi possível perceber os encaminhamentos que feitos aos professores alfabetizadores. Assim, nos encontros presenciais, discutia-se com eles as dificuldades e os problemas obtidos.

A Professora Formadora I salientou que houve retorno por parte dos orientadores e outros envolvidos quanto à relação estabelecida na formação:

Da parte da formação [...] eu não vou falar sem respaldo, porque de todas as formações que tivemos, nós sempre tínhamos avaliação dessa formação, onde era avaliado todo o projeto de formação, o local, as ações do professor formador, em nenhum momento houve crítica, muito pelo contrário, durante os três anos, ao final do ano, fui até dar palestras, a partir da formação que os orientadores de estudo davam aos professores alfabetizadores, com base nas formações desenvolvidas pela IES (FORMADORA I).

As avaliações citadas pela Professora Formadora I eram realizadas no módulo SisPacto, e ficavam visíveis para cada integrante do programa, podendo assim conferir os dados sobre seu próprio desempenho e sobre a formação. Percebe-se, por meio do relato da

formadora, que este canal foi de grande importância para o *feedback* de seu trabalho. Os relatórios enviados pelos orientadores de estudo aos formadores, de acordo com o Professor Formador II, possibilitaram observar as dificuldades e reencaminhar os trabalhos.

Dessa forma, compreende-se que houve um acompanhamento do trabalho dos orientadores de estudo entre uma formação presencial e outra, pois lhes era possibilitado o contato por meio virtual com seus formadores quando havia necessidade, de modo a fortalecer as ações realizadas com os alfabetizadores.

Barreto (2015) destaca a importância do acompanhamento após o período de formação, pois quando não há a possibilidade dessa forma de orientação, a interlocução iniciada no curso é interrompida e é no processo que surgem as dúvidas e as dificuldades de aplicação dos princípios propostos pela formação.

No tocante às atribuições dos orientadores de estudo, como os participantes desta pesquisa atuavam também no setor de formação e acompanhamento dos anos iniciais da Semed, foi possível comparar as duas realidades. Assim, quanto ao trabalho desenvolvido como técnico da Secretaria, um orientador relatou:

Cada técnico é responsável por um número X de escolas. Minha atribuição é acompanhar a escola, formar os professores e equipe técnica no que diz respeito às questões ligadas ao currículo. Por meio de visitas à escola e com base em uma pauta, previamente elaborada pelo grupo do Núcleo do Ensino Fundamental da Semed, realizamos o acompanhamento da escola. Analisamos as médias bimestrais dos alunos e também os dados da planilha do 1º ano, com intuito de apresentar à escola uma reflexão sobre esses resultados e levá-los a ter essa prática de analisar resultados e também de buscar soluções a curto, médio e longo prazo. Também realizamos formação de professores nos polos<sup>8</sup> e oficinas<sup>9</sup>. Realizamos pareceres sobre material pedagógico, livros paradidáticos e participamos da análise do livro didático. Nossa função é elaborar e implementar as Diretrizes Curriculares do município, organizar as Orientações Curriculares<sup>10</sup> e possibilitar, por meio de formação, que esses documentos se efetivem (ORIENTADOR IV).

O acompanhamento realizado, por meio da planilha de resultados dos alunos do 1º ano, foi citado por todos os técnicos, que salientaram que este resultado é obtido por atividades feitas pelos alunos e registradas em portfólios para análise dos professores. Além dessas atribuições, a Orientadora I destacou o acompanhamento que é feito em virtude dos resultados das avaliações externas e das notas bimestrais:

---

<sup>8</sup> A expressão polo refere-se a escolas que foram eleitas pela Semed, por região, para acolher os professores da Reme em formações pedagógicas que ocorrem bimestralmente.

<sup>9</sup> O termo oficina é designado aos cursos de curta duração oferecidos pela Semed.

<sup>10</sup> As Orientações Curriculares referem-se a um documento organizado a partir do Referencial Curricular 2008 da REME, e contempla os conteúdos e objetivos a serem trabalhados em cada ano escolar a cada bimestre.

Em relação ao 2º ano, nós também analisamos e propomos intervenções acerca dos resultados da Provinha Brasil [...]. Em relação ao 3º ano, existe a Avaliação Nacional da Alfabetização, a ANA [...]. Em relação ao 4º ano, existe a Avaliação Externa da Reme [...] E em relação ao 5º ano, existe a Prova Brasil, [...] também nos pautamos nos resultados bimestrais para propormos ações interventivas, buscando melhor desempenho dos alunos (ORIENTADORA I).

Em relação às atribuições como orientadores de estudo do PNAIC, destacaram-se alguns trechos dos relatos. A Orientadora III disse que, basicamente, as atribuições eram voltadas para a execução da formação, participação na formação oferecida pela Universidade e planejamento, organização e acompanhamento das formações dos professores, tanto na orientação, na sua formação presencial como a distância. A Orientadora I deu mais detalhes em relação às atribuições dos orientadores de estudo:

[...] nós também acompanhamos sempre que possível a prática pedagógica dos professores alfabetizadores; também avaliamos os professores alfabetizadores cursistas quanto à frequência, à participação e ao acompanhamento dos estudantes, registrando as informações no SisPacto, que é o sistema do PNAIC, do programa do qual fazemos parte; também efetuamos e mantemos atualizados os dados cadastrais dos professores; analisamos os relatórios das turmas que esses professores acompanham, orientamos os encaminhamentos; mantemos registro de atividades dos professores alfabetizadores em suas turmas de alfabetização; avaliamos, no SisPacto, a atuação dos formadores, além de avaliarmos também a atuação dos coordenadores das ações do Pacto no nosso município e do suporte dado pela Instituição de Ensino Superior, a UFMS. E por último, posso destacar que apresentamos à UFMS, que é nossa formadora, os relatórios pedagógico e gerencial das atividades referentes à formação dos professores cursistas (ORIENTADORA I).

O Orientador IV lembrou que além da parte pedagógica, como: acompanhar e avaliar as atividades realizadas pelos cursistas e a assessoria pedagógica que é feita a partir dos dados coletados no sistema do SIMEC, ele também era responsável por outras ações, a saber: a elaboração das listas de presença, o controle de ausências, entrega de certificados e também por ajudar no cadastramento dos professores a cada início de formação.

Nesse contexto, por meio dos relatos dos técnicos da Semed/orientadores de estudo do PNAIC, entende-se que suas atribuições, apesar de serem diversificadas, são muito próximas em ambas as funções no que se refere à formação dos professores, acompanhamento e orientação do trabalho pedagógico. Salienta-se que demonstraram em suas falas a importância dada pela Semed aos resultados das notas bimestrais e das avaliações externas, verificando o

desempenho dos alunos por meio desses testes, o que evidencia a existência de um trabalho ainda com foco em resultados.

Retomando a pesquisa realizada por Brito e Passos (2016), em relação à política de formação continuada da Reme, no período de 2005 a 2012, as autoras demonstraram que o foco nos resultados por meio dos testes de desempenho dos alunos era muito forte na rede e, em suas análises, concluíram que o professor, nessa perspectiva, é visto como o único responsável pelo sucesso ou insucesso da aprendizagem dos alunos e, por sua vez, a formação continuada não assegura o desenvolvimento profissional docente.

Por outro lado, os técnicos/orientadores citaram o acompanhamento, as intervenções, a assessoria pedagógica e a reflexão a partir dos resultados, que levam à compreensão de que o processo de aprendizagem é valorizado pelos técnicos e de que podem surgir novos caminhos para a formação continuada dos professores, desprendendo-se do modelo de capacitação que, de acordo com Ramos (2106) ainda é utilizada como uma estratégia mais econômica, cerceando a autonomia pedagógica do professor. Entretanto, vale lembrar que como a permanência dos técnicos não é garantida na Semed, as tentativas de mudança para uma formação transformadora também podem ficar pelo caminho.

No que se refere ao desempenho dos técnicos em relação ao seu trabalho como orientadores de estudo, eles consideraram que foi positivo, dentro de suas possibilidades. A Orientadora I explicou que o seu desempenho também depende de uma série de aspectos estruturais, logísticos e principalmente financeiros, porém, afirmou que no que compete ao estudo e domínio dos temas apresentados nos cadernos, isto é garantido por ela, pois sempre procura ir muito bem preparada para as formações dos cursistas.

A orientadora deixa transparecer que o programa tem um potencial bem maior do que tem alcançado, no entanto, a falta de recursos e de organização estrutural pelo MEC não permitem um trabalho a contento. Em sua opinião, os recursos humanos vão além das possibilidades oferecidas para que haja a continuidade das ações.

O Orientador IV relatou que acredita que dentro de suas possibilidades, ofereceu o melhor. Destacou que considera a função de orientador de estudo um grande desafio, pois para ele, formar o outro não é tarefa fácil. Quanto às dificuldades, disse que teve algumas, mas encontrou no grupo e nos estudos condições para superá-las. Salientou que, antes de qualquer coisa, o professor precisa compreender que a ferramenta principal que ele maneja é o conhecimento, e isso só se obtém por meio de muitas leituras, reflexões e estudos.

A Orientadora III demonstrou algumas angústias em relação à própria formação, o que sinalizou uma estreita relação com seu desempenho na formação:

Como orientadora, em relação às dificuldades, no programa de 2013, eu não tive nenhuma, tanto em relação aos temas como os cadernos, porque eu sempre estudei temas referentes à linguagem, [...] mas, em 2014, eu senti muitas dificuldades em relação à alfabetização matemática, porque eu tenho um ponto de vista, eu penso que você, para ministrar algo, precisa ter conhecimentos anteriores, então, eu nunca tive um conhecimento aprofundado em relação às especificidades da matemática [...] O que eu sabia era muito referente ao senso comum, [...] porque por mais que o professor alfabetizador, o pedagogo, professor do 1º ao 5º, tenham que dominar tudo, eu discordo disso, porque sempre há uma área em que você se dedica mais no estudo. Lógico, houve um esforço, empenho de todo o grupo, mas sempre tinha aquela insegurança: eu poderia dar mais... então, ao mesmo tempo em que eu ensinava os professores, eu estava aprendendo com eles (ORIENTADORA III).

Os relatos evidenciam, especialmente no caso da Orientadora III, uma preocupação quanto ao conhecimento que é necessário para ser uma orientadora de estudo. Realmente, de acordo com diferentes teóricos que tratam da formação docente, o professor dos anos iniciais do ensino fundamental, o pedagogo, encontra barreiras em sua formação no que diz respeito ao conhecimento mais aprofundado de certos conteúdos, o que demanda, então, do orientador de estudo, um esforço para ter condições suficientes para formar o outro.

No entanto, a angústia da entrevistada não é somente por decorrência das atribuições como orientadora de estudo. É, também, por ser técnica da Secretaria de Educação e atuar como formadora de seus pares. Ficou muito evidente a preocupação com a sua formação inicial, pois considera que isso influencia no trabalho que realiza com os professores alfabetizadores.

De acordo com Marcelo Garcia (2009, p. 11), “necessitamos de boas políticas para que a formação inicial desses professores lhes assegure as competências que vão precisar durante sua longa, flexível e variada trajetória profissional.” Nesse contexto, considerando a histórica fragilidade da formação inicial dos professores dos anos iniciais, pode-se inferir sobre a provável carência de formação continuada para os pedagogos, técnicos da Semed, pois não houve relatos de acompanhamento de seus estudos por um formador mais experiente.

Sendo assim, para que os encontros de formação continuada com os professores alfabetizadores ocorressem de forma efetiva, os orientadores de estudo precisaram contar com o apoio da equipe de formação e da gestão do programa. Indagados sobre esse suporte, os orientadores participantes afirmaram que tiveram todo o apoio sempre que precisaram.

A Orientadora III ressaltou que teve um apoio maior por trabalhar na Semed, onde também trabalhavam os professores formadores de matemática, dos quais ela precisou de muito auxílio. O Orientador IV só fez uma consideração em relação aos encontros de

formação na Universidade que, em sua opinião, deveriam ser mais pontuais, otimizando o tempo e deixando mais espaço para discussões necessárias e significativas, ou seja, deveriam levar em conta as dificuldades dos orientadores nas discussões.

Para a Orientadora I, o bom desempenho de um orientador de estudo vai muito além de seus próprios esforços,

[...] é uma cadeia, em que uma depende da outra, e com isso, esbarramos nas questões orçamentárias quando se trata, por exemplo, da impressão dos cadernos, quando se trata do material a ser usado nas formações, [...] por isso, é importante dizer que, o que foi realizado, nós temos certeza que foi o melhor, que foi possível ser feito naquele momento. Em relação aos supervisores, coordenação, nós sempre tivemos apoio, porque todos nós somos os maiores interessados em que a qualidade da educação melhore, com isso nós temos tanto o respaldo das instituições que nos formam, como daqueles que recebem as nossas formações, por consequência da ação desse trabalho (ORIENTADORA I).

Os orientadores de estudo deixaram transparecer em suas falas que consideram que a Universidade e os formadores deram o apoio que foi possível. No entanto, compreende-se, por meio dos relatos dos Orientadores III e IV, que as formações não ofereceram segurança para o trabalho a ser desenvolvido com os professores alfabetizadores, pois precisaram de auxílio após as formações, demonstrando que o tempo não foi suficiente para as discussões. Infere-se também que os momentos de formação nem sempre estiveram em consonância com as expectativas dos orientadores.

Nesse contexto, Pereira (2010), em sua dissertação de mestrado, comenta como os formadores de professores desenvolvem sua função na formação continuada de professores na rede estadual de ensino no Estado de Tocantins, destacando a importância do acompanhamento desses profissionais, valorizando também a sua formação:

Garantir a qualidade da formação dos formadores tem caráter estratégico para o desenvolvimento de suas atividades. Nesse sentido, questiona-se em que medida os órgãos que trabalham com a formação continuada de professores têm buscado legitimar a qualidade desses profissionais. Cabe, portanto, interrogá-los sobre como concebem a figura do formador e qual o investimento que se têm destinado ao seu desenvolvimento profissional na instituição. A problemática é instaurada não só na observação profissional dos formadores, como também em relação aos critérios de escolha desses profissionais, bem como das consultorias, dos consultores e das instituições que os formam (PEREIRA, 2010, p. 53).

Nessa perspectiva, ressalta-se a necessidade de maior investimento na formação dos formadores da Semed, que em diversos momentos durante as entrevistas consideraram a

carência de sua própria formação. Em seus relatos, uma das orientadoras lembrou que o último período que tiveram assessoria foi entre os anos 2005 e 2008, em que foi oferecida pela Semed a especialização para os professores alfabetizadores da Reme, pois naquela ocasião, como os técnicos eram responsáveis por parte da formação dos alfabetizadores, em parceria com uma Instituição de Ensino Superior, recebiam assessoria de um formador externo.

Em relação ao trabalho desenvolvido nos últimos anos, de acordo com os técnicos, para realizarem os encaminhamentos e as formações, eles têm se respaldado nas próprias leituras, o que fortaleceu a atuação como orientadores de estudo do PNAIC. No entanto, sentem falta de um encaminhamento para seus estudos, salientando que, por maiores que sejam seus esforços na busca de um referencial teórico, existe a necessidade do aval de um formador mais experiente.

Pereira (2010) trata da problemática dos critérios de escolha dos profissionais que atuam como formadores nas Secretarias de Educação, propiciando uma reflexão para os gestores. Salienta-se que essa dificuldade não foi apontada apenas no contexto do PNAIC, como já evidenciado nesta pesquisa. A problemática das indicações políticas para os cargos de formadores na Semed foi uma situação recorrente nas diferentes gestões do período pesquisado, o que emerge a reflexão, por parte dos próximos gestores, para uma educação de qualidade no município.



### CAPÍTULO III

#### A GESTÃO DO PNAIC NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE - MS: CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIDADE E CONTINUIDADE DA FORMAÇÃO

Neste capítulo, o intuito foi abordar as contribuições da gestão do PNAIC para a qualidade e continuidade das ações de formação na Reme de Campo Grande.

Portanto, esta etapa do trabalho foi contemplada com os dados coletados na pesquisa de campo, envolvendo os sujeitos participantes da gestão do PNAIC, no município de Campo Grande, e com o subsídio da pesquisa bibliográfica para a análise dos dados.

Sendo assim, as discussões apresentadas pelos diversos autores em relação à qualidade da educação, às políticas públicas educacionais e à relação gestão e qualidade contribuíram para as análises.

##### 3.1 O acompanhamento da formação

Considerando a importância do acompanhamento para a continuidade das ações das políticas educacionais, os entrevistados foram questionados sobre como era feito o acompanhamento das atividades realizadas no PNAIC. A coordenadora da IES falou sobre o acompanhamento das formações que realizou junto às supervisoras:

Uma das coisas que nós pedimos para o MEC, é que nós tivéssemos também essa responsabilidade de acompanhar, só que a gente não tinha pernas para isso, então, a gente tentava fazer por polos, nós dividimos o estado em cinco polos [...]. Então, as supervisoras [...] viajaram muito pelo estado todo, fazendo acompanhamento. Iam nas escolas, nas secretarias, fizeram entrevistas com quase todos os secretários, coordenadores locais, orientadores. [...] acompanhavam via *e-mail* todo o planejamento, a formação, fotografias, tudo era acompanhado por *e-mail* e por telefone (COORDENADORA IES, 2017).

Em relação ao acompanhamento, entre um período de formação e outro (2013, 2014, 2015 e 2016), a coordenadora pontuou que participava dos seminários finais junto às supervisoras, pelo fato de a equipe ser pequena, porém, na medida do possível, por demandar verbas para as viagens. Após as visitas, relatou que faziam as avaliações para iniciar o planejamento das próximas formações. Também mencionou sobre o acompanhamento por meio do módulo SisPacto,

[...] o SisPacto, quando fechava, a todo final de ciclo, ele trazia os dados do ano anterior, [...] nós temos os dados de tudo que o alfabetizador postou, as questões, então nós temos tudo tabulado, em porcentagem. [...] a cada ano a

gente fazia as reuniões com a equipe, jogava as avaliações e avaliava. A cada final de formação, [...] na primeira reunião de equipe, nós jogávamos os resultados das avaliações da formação passada e discutíamos com os formadores para organizar a próxima formação [...] (COORDENADORA IES, 2017).

A coordenadora demonstrou, que mesmo havendo uma diretriz geral para o trabalho, as avaliações feitas pelos alfabetizadores e pela equipe eram consideradas para o planejamento das próximas formações, o que evidencia que houve uma preocupação da equipe com as especificidades dos grupos.

Sobre o acompanhamento no decorrer das formações, a supervisora explicitou que havia um formulário para a avaliação do trabalho realizado pelos formadores em sala de aula com os orientadores de estudo, em que

[...] preenchia questões sobre o domínio do conteúdo, pontualidade, cumprimento da agenda, mas eu acho que faltou estar mais nessa parte. [...] eu acho que o supervisor tinha que estar mais junto do formador e teria que ter outras pessoas [...] para questão da logística da formação, porque é muito trabalho para uma equipe muito pequena (SUPERVISORA, 2017).

Por meio dos relatos da coordenadora e supervisora, foi possível depreender que houve a intenção de estar mais presente nas atividades encaminhadas pelos formadores, porém, evidencia-se em suas falas o número reduzido de pessoas na equipe e a questão da demanda de verbas para um trabalho mais intenso. Compreende-se que o acompanhamento ocorreu em grande parte por meio de avaliação de registros, de forma indireta, por não haver a possibilidade de acompanhar os trabalhos presencialmente, em especial, nos municípios do interior.

Em relação ao acompanhamento do trabalho dos orientadores de estudo, o Professor Formador II considerou que ocorreu na medida do possível,

[...] e até pedimos que quem tivesse dificuldade com a tecnologia, que fosse ajudado por quem compreendia um pouco mais, até para podermos socializar as ideias e subsidiar. Então, na hora que planejavam, eu pedi que antes que executassem o planejamento, enviassem para eu dar uma olhada e sugerir algumas coisas também (FORMADOR II).

Na opinião dos formadores, foi possível fazer um acompanhamento junto aos orientadores de estudo, inclusive com a parceria da supervisão. A Professora Formadora I destacou que os formadores sempre foram acompanhados pelas supervisoras, que tinham um movimento de acompanhamento e monitoramento em parceria. Relatou que uma vez no

semestre, elas visitavam os municípios e, em muitos deles, conseguiram entrevistar os prefeitos, as secretárias de educação, as coordenadoras locais, os professores alfabetizadores e também observaram salas de aula desses professores. Em outros momentos, foi possível observar a formação dos professores alfabetizadores, realizada pelos orientadores de estudo.

Salienta-se que o acompanhamento semestral presencial relatado pela formadora refere-se aos municípios do interior, pois, os orientadores de Campo Grande - MS tiveram um acesso mais próximo dos formadores em casos de necessidade, como demonstrado nos relatos dos orientadores, no capítulo II deste trabalho.

A Coordenadora Local I relatou que conseguiu acompanhar o trabalho dos orientadores de estudo relacionado ao acompanhamento dos professores alfabetizadores, que,

[...] por se tratarem de técnicos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino, realizaram os acompanhamentos nas unidades escolares para o monitoramento e orientação da prática pedagógica dos professores cursistas, com registros por meio de fichas e relatórios de acompanhamento e a certificação da utilização dos materiais (livros paradidáticos) disponibilizados pelo MEC (COORDENADORA LOCAL I).

No entanto, convém destacar que nem todos os orientadores de estudo faziam parte do grupo de técnicos responsáveis pelos acompanhamentos na escola, como é possível conferir na Tabela 1, Capítulo 2. Diante disso, pode-se inferir que o número de técnicos para este acompanhamento foi reduzido em relação ao número de professores cursistas em cada ano.

Quanto ao acompanhamento realizado entre um período de formação e outro, a coordenadora pontuou que “a UFMS, como instituição formadora, promoveu algumas reuniões com o Secretário de Educação e Coordenadora Local para tratar da organização dos seminários e avaliação do programa” (COORDENADORA LOCAL I).

Nesse contexto, infere-se que o acompanhamento foi mais burocrático do que pedagógico, ou seja, um monitoramento para conferir se ocorriam as ações previstas e a utilização dos materiais propostos, pois fica claro nos relatos que não havia tempo para orientação e auxílio dos orientadores e dos alfabetizadores em suas dificuldades.

Para refletir, faz-se relevante retomar as discussões de Barreto (2015), que ressalta a importância do acompanhamento para que haja continuidade do trabalho, e para que a formação seja efetiva e provoque transformações, defendendo que as dificuldades só aparecem no momento de atuar e de introduzir o que foi estudado. Sendo assim, se não há acompanhamento, depende somente da autonomia do professor a buscar respostas para os problemas.

A Coordenadora Local II explicou que não havia um acompanhamento de sua parte em relação ao trabalho dos orientadores de estudo, argumentando que

Na verdade não tinha como fazer esse trabalho efetivamente, até porque a carga horária foi um pouco menor [...] tanto é que eu nunca pedi relatório e nada porque como a Universidade é a instituição que era responsável por isso, eu não quis ficar entrando nesse mérito, porque a minha função era mais administrativa (COORDENADORA LOCAL II).

A coordenadora ponderou que, apesar de suas funções serem de cunho administrativo, sempre que preciso, ela interveio também em questões relacionadas ao trabalho dos orientadores com os professores cursistas: “[...] também só chegou até a mim, acho que uma determinada situação [...] um professor me ligou para reclamar [...]. E aí diante de todos os outros orientadores, nenhuma reclamação com relação ao trabalho do orientador, nada mais” (COORDENADORA LOCAL II).

Quando questionada sobre o acompanhamento referente aos intervalos dos períodos de formação, visando a continuidade das ações, a Coordenadora Local II relatou sobre as trocas constantes da coordenação local no município:

Então, quando o programa foi iniciado, era uma coordenação, em 2014 [...] logo, teve uma substituição, aí 2015 para 2016 teve outra substituição. Eu vejo que essas rupturas [...] acabam prejudicando a proposta inicial. [...] tem pessoas que já eram do grupo, que assumiram a coordenação, aí tem um facilitador, porque a pessoa conhece a proposta do programa. [...] a outra pessoa que assumiu, não conhecia nada do programa. E aí muitos orientadores com perfis muito diferentes, que nunca tinham atuado no programa, [...] isso compromete o ideal do programa [...] Eu vejo que a maior vantagem no programa, no início é que todas as pessoas atuavam aqui dentro da secretaria, então, isso dá uma conotação que o programa é uma tarefa da secretaria e foi visto com essa importância e aí, a partir do momento que a gente teve uma outra coordenação e que todo mundo podia ser orientador do Pacto, isso se perdeu, aquela característica inicial que foi tão importante se perdeu (COORDENADORA LOCAL II).

O relato da coordenadora remete às inquietações já mencionadas por diferentes participantes desta pesquisa, no que se refere às inconstâncias na gestão municipal e na Secretaria, o que provocou rupturas que provavelmente impediram o acompanhamento e a continuidade das ações propostas inicialmente pelo programa.

Os orientadores de estudo relataram como foi o trabalho de acompanhamento dos professores cursistas, tanto no decorrer das formações como nos intervalos entre os períodos de formação em 2013, 2014, 2015 e 2016. Uma das orientadoras detalhou esse acompanhamento: “[...] nos intervalos das formações, nós tínhamos o acompanhamento que

era feito por meio do SisPacto, e algumas atividades que eles enviavam por *e-mail*. [...] nos seminários finais [...] nós tivemos a oportunidade de intervir no trabalho desse professor” (ORIENTADORA III).

Os orientadores também destacaram a importância das atividades lançadas no SisPacto, pois, dessa forma, o programa avaliava diretamente os professores. Salientaram que nos momentos em que os professores alfabetizadores compartilhavam suas práticas, baseadas no programa, tanto no decorrer das formações como nos seminários finais, era possível verificar o avanço do grupo.

A Orientadora I ressaltou que houve mudanças no acompanhamento, no decorrer das ações do programa:

Isso foi mudando ao longo destes quatro anos. Em 2013 e 2014, o monitoramento foi bem pontual e significativo, junto às unidades escolares. Nos anos de 2015 e 2016, essa ação deixou a desejar, mas por fatores que não dependiam de nós, foram fatores políticos que interferiram no andamento do programa, então nós tivemos uma queda significativa na abrangência desse programa em relação a fatores puramente políticos (ORIENTADORA I).

Os relatos propiciam o entendimento de que o acompanhamento foi realizado, mesmo não ocorrendo presencialmente, e o fato de haver um sistema virtual para isso contribuiu com tal ação. Também é possível compreender, a partir da fala da Orientadora I, que no início do programa, o acompanhamento aconteceu de forma efetiva, no entanto, novamente foi citado o fator político, após o ano 2015, como complicador no processo.

O fato de alguns orientadores de estudo não fazerem parte do contexto pedagógico da Semed, foi citado pelos orientadores como entrave para o acompanhamento, pois sobrecarregou o restante do grupo.

Sob esse prisma, infere-se que todo o empenho por parte do grupo de orientadores e técnicos da Semed era insuficiente, para atender a demanda de acompanhamento, no sentido de contribuir para a continuidade das ações de formação, pois, o grupo era reduzido quando relacionado ao número de professores cursistas. Ressalta-se que além destes, havia os demais professores da Reme, que demandavam atenção dos técnicos responsáveis pelo acompanhamento nas escolas, assim como, as outras funções desempenhadas por eles.

Imbernón (2009) destaca a importância do acompanhamento, pois, a maior parte dos professores “[...] recebe poucas devolutivas sobre a sua atuação na sala de aula e, algumas vezes, manifestam a necessidade de saber como estão enfrentando a prática diária para aprender a partir dela” (IMBERNÓN, 2009, p. 27-28). No entanto, o autor ressalva que o

acompanhamento, nessa perspectiva, não se trata de uma avaliação, mas sim de formação, pois, a observação, nesse sentido, permite ao professor dados sobre os quais ele possa refletir com o intuito de favorecer a aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, com o propósito de verificar as relações entre a formação continuada do PNAIC e as oferecidas pela Semed aos alfabetizadores, os orientadores e técnicos foram convidados a falar sobre as formações que realizam, por meio dos setores que atuam na secretaria, sendo questionados se tais formações propiciaram a continuidade da proposta do PNAIC, quando foi pontuado:

Sim, inclusive sempre foi uma preocupação de todos no grupo do qual eu faço parte. Todas as ações do setor foram desenvolvidas de modo a articular os objetivos do PNAIC com as atividades propostas pela Semed. [...] sem dúvida nenhuma, o que foi feito contribuiu muito, mas é preciso lembrar que, em 2015 e 2016, tivemos anos atípicos, com existência de greves, mudanças de gestores. Nós tivemos e estamos passando por uma crise política e financeira que inviabilizou maiores ações [...] (ORIENTADORA I).

Fez-se unânime entre os orientadores participantes a afirmação de que as formações oferecidas pela Semed aos professores alfabetizadores estão articuladas com a proposta do PNAIC. Salienta-se que foi possível estabelecer essa relação, a partir de uma análise comparativa entre os objetivos propostos nas Orientações Curriculares 2016, da Reme, e os Direitos de Aprendizagem explicitados nos cadernos do PNAIC, do ano 2013.

O número reduzido de técnicos para o acompanhamento às escolas foi colocado como um dos fatores contrários à continuidade das ações da proposta do PNAIC: “[...] com o pouco tempo que nós temos e a quantidade reduzida de técnicos que nós somos, o trabalho realmente fica limitado” (ORIENTADORA III). Foi relatado que além de as visitas às escolas acontecerem uma vez a cada bimestre, por conta das outras demandas do setor, quando vão às escolas há outros aspectos a serem organizados com os professores e equipe pedagógica de cada unidade.

Nesse sentido, compreende-se que o tempo disponível especificamente para as ações do PNAIC foi muito pequeno nas visitas dos técnicos às escolas. Os momentos em que conseguiam fazer essa articulação, de acordo com os entrevistados, eram nas formações oferecidas aos professores, que também aconteciam uma vez a cada bimestre. Sendo assim, retomando as discussões de Barreto (2015) sobre a importância do acompanhamento, compreende-se que a interlocução iniciada no curso foi interrompida, pois, as ações de

acompanhamento que garantiriam a continuidade das propostas nos intervalos do programa ficaram comprometidas.

No entanto, mesmo com todas as dificuldades para o acompanhamento dos professores, os orientadores, quando convidados a falarem sobre o desempenho dos alfabetizadores em relação às atividades propostas nas formações, relataram que houve crescimento do grupo de cursistas.

[...] o desempenho foi muito bom. Professores que sequer escreviam seus planejamentos, hoje abrem seus cadernos com segurança [...]. Inseriram a rotina, leitura deleite, [...] o trabalho com os jogos. Agora, nós podemos garantir que com todos os professores aconteceu isso? Não. Mas os que foram alcançados, eu creio que tornam-se multiplicadores em potencial e podem atingir outros profissionais lá no seu local de trabalho [...] (ORIENTADORA I).

A orientadora I ponderou que a responsabilidade pelo sucesso da formação está também no interesse daqueles que são formados, ou seja, os professores que sentem a necessidade de mudanças continuarão buscando outros conhecimentos que possam contribuir com seu trabalho. Isso também se observa na fala do Orientador IV: “Foi positivo, [...] mas, só muda quem quer e deseja essa mudança. Também não podemos esperar que programas de formação salvem a educação”. Para o Orientador IV, a verdadeira formação é aquela que ocorre dentro da escola, a partir da necessidade que surge no grupo em buscar respostas para suas inquietações.

Nessa perspectiva, mesmo que os programas de formação sejam ricos em qualidade, é necessário que os professores estejam dispostos a transformarem suas práticas, pois, a formação continuada “[...] requer um clima de colaboração e sem grandes reticências ou resistências entre o professorado (não muda quem não quer mudar ou não se questiona o que faz aquele que pensa que está muito bem)” [...] (IMBERNÓN, 2009, p. 26). Para o autor, somente quando os professores vêem que os programas de formação repercutiram na aprendizagem de seus alunos, é que eles mudam suas crenças e atitudes, passando a ver a formação não mais como uma agressão, mas como um benefício individual e coletivo.

Em relação à resistência para a formação, a Orientadora III salientou que na Rede existem professores que são realmente relutantes, e ficam incomodados por terem que participar das formações, mas, por outro lado, há aqueles que estão estudando, cursando especialização, mestrado e doutorado. No entanto, relacionou a rotatividade de professores como fator negativo para continuidade na formação:

Uma das dificuldades que eu gostaria de pontuar é que [...] nós tivemos uma rotatividade de professores na rede, então, os que participaram do programa em 2013, nem todos estavam em 2014, [...] entraram professores que não haviam participado das formações anteriores, isso comprometeu um pouco a formação, mas aqueles que tiveram a oportunidade de participar em 2013, 2014, 2015, tiveram uma boa base de formação [...] (ORIENTADORA III).

Os orientadores afirmaram que puderam constatar, durante as apresentações dos seminários finais no PNAIC, a diferença daqueles professores que passaram por todo o processo de formação, e acreditaram na proposta, inserindo seus princípios nas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, compreende-se que a descontinuidade das ações de formação continuada na Reme não deve ser relacionada somente à falta de vontade dos professores ou à falta de qualidade da formação e do acompanhamento. Há fatores que interferem diretamente no seu insucesso, que estão muito além de questões pedagógicas. A não permanência dos professores convocados na Reme, por exemplo, é uma problemática que envolve interesses políticos, que de acordo com o exposto nos relatos dos entrevistados, foi um fator recorrente e dificultou muito o andamento das ações.

O acompanhamento dos professores na escola é fundamental para a continuidade das ações de formação e para dar suporte àqueles que não passaram pelas formações ou que estão em início de carreira. No entanto, a rotatividade dos formadores da Semed também interfere na qualidade desse atendimento. Vale lembrar que, nos anos 2015 e 2016, houve muitas substituições de diretores, diretores-adjuntos e equipe pedagógica nas escolas, em virtude das trocas de gestão no município e na Semed, portanto, compreende-se que os professores praticamente ficaram sem acompanhamento e sem direcionamento para o seu trabalho.

### **3.2 A formação continuada do PNAIC – percursos entre a elaboração e a sala de aula**

Com o intuito de discutir sobre o percurso da proposta do programa, desde sua elaboração até chegar ao professor alfabetizador, os participantes foram convidados a opinar em relação à formação oferecida aos orientadores de estudo, se esta assegura que a proposta seja levada até aos professores alfabetizadores. As respostas apontaram diferentes opiniões.

Então, esse é o sonho [...] apesar de que eles tinham os livros que já vinham com um esquema de planejamento, a cada formação nós fechávamos com o planejamento [...] Cada formador tinha a responsabilidade de fazer esse acompanhamento com eles. Da mesma forma que tem formador que [...] acompanhava com os relatórios e respondia, outros não tinham essa mesma



dinâmica, mas de uma forma ou de outra faziam um acompanhamento via relatórios. [...] a gente dava certa liberdade, cada um poderia, no seu planejamento, colocar a realidade do seu município, dos seus professores. Alguns mudavam muito, [...] muitos municípios tinham sistema apostilado, [...] vinham aqui, faziam formação e levavam para lá, mas articulavam com o sistema [...] e eles tinham a formação também do sistema apostilado [...]. A gente foi colocando isso para eles, e nós tivemos cadastrado quais os sistemas que cada prefeitura tem, até para justificar o porquê dos índices, por que os professores não estavam recebendo formação por completo [...] então, a gente fazia a formação e fazia o acompanhamento, mas sabia que lá no interior, o alfabetizador com as crianças, a coisa mudava um pouquinho a estrutura, para não dizer que em alguns casos mudava muito (COORDENADORA IES, 2017).

Os diferentes relatos, considerando os demais entrevistados, sugeriram que há um esquema de formação, um planejamento coletivo do grupo de professores formadores junto à coordenação e supervisão da IES. Além disso, segundo os orientadores participantes, após receberem as formações pela Universidade, os grupos que atendiam aos professores do 1º, 2º e 3º anos tinham os momentos de planejamento coletivo na Semed, baseados nos cadernos de formação e nas orientações dadas pelos formadores.

Contudo, como explicitado pela coordenadora da IES, há uma preocupação com a articulação que é feita quando a proposta chega às salas de aula que, em alguns casos, têm sistemas que são divergentes à proposta do PNAIC. Nesse sentido, por maiores que sejam os esforços para que a proposta seja levada na íntegra, ao chegar à escola, esbarra-se em problemas que fogem do controle da equipe de formação.

Os professores formadores pontuaram a questão do tempo para o estudo, tanto dos orientadores de estudo como dos professores alfabetizadores, que é limitado. Também falaram sobre a importância da dedicação daqueles que são formados, que não podem ficar esperando por momentos de formação, o estudo deve fazer parte do cotidiano de quem trabalha, especialmente, na educação. Assim, havendo estudo e compreensão da proposta, há maiores possibilidades de as ações não se perderem pelo caminho.

Em relação aos relatos dos orientadores, estes revelaram que, apesar de aprovarem a proposta e o material disponibilizado pelo programa, há alguns fatores que interferem no percurso das ações de formação, como o tempo para estudo, o envolvimento de cada um, a busca por outras leituras e o conhecimento do formador. “[...] os orientadores de estudo precisam de um tempo maior para poder buscar outras leituras, outros estudos para poder confrontar com o material que é enviado pelo programa e, assim, oferecer algo mais para o professor” (ORIENTADORA III).

Um dos orientadores ainda considerou que a Universidade precisa estar mais próxima da escola. Defende que por maior que sejam os esforços, ainda não há muitas possibilidades de articulação entre a Universidade e o cotidiano escolar, assim, não há como enxergar a situação que realmente se instaurou na escola e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos (ORIENTADOR IV). Esse fator é discutido por diferentes autores, como por exemplo, Fernandes (2011),

Os desafios impostos pela sociedade contemporânea à Universidade, juntamente com sua responsabilidade com a educação escolar composta pela Educação Básica, formada pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e Médio, exigem respostas complexas, criativas e eficientes (FERNANDES, 2011, p 297).

Nesse sentido, compreende-se a importância de a Universidade estar envolvida com a educação básica para o planejamento de ações de formação destinadas a esse público. Quanto mais a Universidade tem o conhecimento da realidade da escola, há maior coerência nas ações de formação. No entanto, apesar de o relato do orientador sugerir um distanciamento entre a Universidade e a escola, foi possível inferir, por meio dos demais relatos, que a IES, apesar do calendário apertado e das dificuldades com os repasses do MEC, cumpriu com seu papel na formação e que a experiência e a atuação da coordenadora nos programas de alfabetização da Universidade contribuíram para que as formações oferecidas tivessem maior significado para os orientadores e alfabetizadores, e facilitou o seu trabalho de orientação aos formadores.

Um exemplo foi o relato da supervisora, no qual assegurou que o engajamento da coordenadora com as questões de alfabetização influenciou positivamente no percurso da formação, ressaltando que “[...] quando os formadores vão preparar a formação, a coordenadora está sempre contribuindo, sugerindo o que eles podem colocar na formação e por isso, é importante que ela tenha realmente conhecimento” (SUPERVISORA, 2017).

Entretanto, é importante ressaltar que o tempo reduzido para as formações, tanto dos orientadores de estudo quanto dos alfabetizadores, e o fato de a equipe da IES ser reduzida para os acompanhamentos, foram fatores pontuados constantemente pelos entrevistados, o que pode ter causado a impressão de distanciamento entre a Universidade e a escola.

Diante do exposto, é possível inferir que houve alguns problemas no percurso da formação e que as dificuldades no acompanhamento foram um grande complicador, pois não é possível atender a todas as questões num programa de tão grande abrangência como o PNAIC. Faz-se necessário considerar que ocorreram situações difíceis de intervir, como o caso dos sistemas apostilados, citado pela coordenadora da IES. É preciso que cada

município, em sua autonomia, ofereça a formação de maneira coerente aos seus professores, de forma a produzir resultados na alfabetização dos alunos, que é o foco do PNAIC.

### **3.3 A gestão do PNAIC no município Campo Grande - MS: contribuições para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem**

Após relatarem sobre os percursos da formação, os participantes foram questionados, se consideravam que a gestão do PNAIC, em Campo Grande, contribuiu para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem na escola. No que concerne à atuação da coordenação da IES, as respostas foram positivas, pois, todos os entrevistados se demonstraram satisfeitos. A formadora I relatou: “em relação à coordenadora da IES, [...] tem-se assistido, em todos esses anos, um trabalho eficaz e de muita qualidade, com a finalidade de atingir, de impactar esse processo de ensino e aprendizagem [...]” (FORMADORA I).

Para o Formador II, da mesma forma, o que estava a cargo da coordenação da IES, como gerir, conseguir espaço, conseguir material, palestrantes para enriquecer a formação, tudo foi feito de forma plausível.

Os orientadores de estudo responderam positivamente em relação à atuação da equipe de formação, como se pode constatar por meio da fala de uma orientadora:

Contribui, porque acaba sendo uma reação em cadeia, a Universidade junto com toda a equipe de organização faz com que os orientadores de estudo, que são também os técnicos da secretaria, tenham uma política de estudos, [...] E nós, por conta disso, chegamos até os professores, eles acabam estudando e também querendo buscar outros caminhos para ensinar, e esses outros caminhos chegam até as crianças também [...] (ORIENTADORA III).

Nesse sentido, compreende-se que apesar de terem sido apresentados alguns problemas no percurso da formação, a equipe da IES conferiu qualidade às ações realizadas junto aos formadores e orientadores, por meio de parceria, apoio e confiabilidade com que os serviços prestados ocorreram.

Mediante os relatos dos orientadores entrevistados, infere-se que, quando a gestão se propõe a realizar as ações da melhor forma possível, os resultados chegam à escola através daqueles professores que se propõem a aproveitar o curso e investir na própria formação.

Em relação à gestão, na Semed, as opiniões se divergiram, pois, a secretaria passou por diferentes gestores, o que acarretou, também, diferentes coordenadores locais para atuarem no programa. A fala da supervisora ilustra bem a importância de a gestão municipal contribuir para a qualidade da formação:

[...] desde que todos estejam engajados nesse propósito, contribui, porque [...] tem coordenador que é indicação política e se ele não trabalha junto com a gente, isso dificulta o trabalho da gestão, porque tudo é feito para as crianças, para o bem das crianças, para a alfabetização delas, respeitando a sua infância, mas é preciso ter esse engajamento (SUPERVISORA, 2017).

Nesse mesmo sentido, foi destacado pela Formadora I que existe uma diversidade de coordenadores locais, exemplificando que há coordenadores muito comprometidos e outros que nem compareciam às reuniões e formações. Ressaltou que nos municípios em que o coordenador sempre foi presente, o resultado das formações e da aprendizagem dos alunos foi diferente.

Os relatos revelam, de maneira geral, que os participantes da pesquisa consideraram que houve uma relação da gestão com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, salientando que quando há um planejamento coerente, a parceria e articulação de todos os envolvidos, os objetivos são mais facilmente alcançados. No entanto, a partir do ano 2015, com a instabilidade da gestão, a qualidade ficou comprometida.

Nessa perspectiva, convém retomar as discussões de Dourado (2007), quando trata da educação como prática social, que só pode ser concebida numa perspectiva de participação coletiva e pela efetiva articulação com os projetos de gestão do MEC, das secretarias e das escolas.

É importante lembrar que essa articulação foi visualizada entre a coordenação local e a equipe de formação da IES, todavia, por meio dos relatos, compreende-se que isso não foi possível em todas as instâncias da gestão municipal, que ainda sofreu maiores rupturas, no período de 2015 a 2016.

Diante disso, as coordenadoras locais expuseram suas opiniões acerca de como se desenvolveu a formação continuada na Reme. A Coordenadora Local I relatou que considerou que o desenvolvimento das ações foi positivo nos dois primeiros anos, salientando que fez essa avaliação com base nos relatórios e nos formulários preenchidos pelos professores cursistas, por meio dos quais foi possível registrar que

[...] 98% classificaram como ótimo ou bom e, quando questionados quanto aos aspectos da formação que poderiam ressignificar a sua prática, foram considerados como positivos a discussão coletiva e a troca de experiências sobre os assuntos estudados [...]. Dentre outros depoimentos constatou-se que os professores avaliaram como positivo o material e os encaminhamentos feitos pelos orientadores de estudo (COORDENADORA LOCAL I).

Dessa forma, a coordenadora sublinhou que as avaliações feitas pelos participantes, a seu ver, consolidaram a credibilidade do PNAIC no município. No entanto, em contraste, a Coordenadora Local II ressaltou alguns pontos negativos nos anos posteriores, são eles:

[...] o recebimento do material, [...] a formação em horário de serviço, eu acho que isso foi um ponto super positivo que, em 2015, nós já não conseguimos atingir nada disso. [...] então, nós tivemos uma desistência muito grande [...]. Outra questão que eu gostaria de pontuar é que, em 2013, 2014 e 2015, foi priorizada a divisão das turmas, os professores ficaram em grupos separados, 1º, 2º e 3º anos, como orientado pelo MEC. Assim, o trabalho ficou mais organizado e com um direcionamento para cada ano escolar. Já em 2016, não houve essa organização, o que prejudicou também a qualidade e o foco da formação. Acredito que devemos voltar à organização dos grupos separados por ano escolar (COORDENADORA LOCAL II).

Em leitura análoga, ficam evidentes as rupturas que o programa começou a sofrer após os dois primeiros anos, o que, segundo a Coordenadora Local II, o descaracterizou. Pode-se destacar os atrasos para o início das formações e os encontros somente no período noturno, a partir de 2015 e, em 2016, o fato de os cursistas não receberem os cadernos e as turmas não terem sido atendidas por ano escolar, como anteriormente.

Outro complicador colocado pelos orientadores, em relação ao ano de 2016, foi o fato de a formação dos alfabetizadores só ter acontecido no mês de novembro, em dois encontros no período noturno, quando os professores já estavam preocupados em finalizar as atividades e avaliações de seus alunos. Foi destacado que os cadernos 6 a 10, previstos para essa etapa da formação, não chegaram a serem impressos.

Por meio dos relatórios, observa-se que houve o fechamento da formação para os professores alfabetizadores somente no mês de fevereiro de 2017, em um encontro noturno, por meio de palestras que abordaram os seguintes temas: “Oralidade e organização do trabalho pedagógico” e “Oralidade e consciência fonológica”. A primeira palestra foi proferida por uma das professoras formadoras da UFMS, que é também técnica e professora formadora da Semed. A segunda foi realizada por um técnico, professor da Semed, que tem formação em fonoaudiologia.

Nesse contexto, todos os professores alfabetizadores foram convocados para as palestras e, para complementar a carga horária, realizaram atividades a distância, solicitadas pelos orientadores de estudo e pela gestão do programa, por meio do módulo SisPacto.

Para finalizar as ações dessa etapa do programa, foi organizado um seminário para os orientadores de estudo e coordenadores locais, para o qual todos foram convidados a apresentar alguns resultados dos estudos com os professores e participar de palestras

organizadas pela coordenação da formação na UFMS. O seminário ocorreu na primeira semana do mês de junho de 2017, e assim foram encerradas as atividades presenciais dessa etapa do PNAIC.

Considerando o período de 2013 a 2016 de vigência do PNAIC, os fatos relatados indicam uma redução sucessiva no tempo de formação, tanto dos professores alfabetizadores como dos orientadores de estudo. É possível fazer a leitura de que, no ano 2016, cumpriu-se apenas a obrigação, pois, a formação era prevista e os cadernos foram elaborados, no entanto, tudo ocorreu de forma aligeirada e os cadernos não foram impressos. Há que se refletir, porém, que como todas as ações estavam previstas, os recursos para tais fins certamente foram disponibilizados.

Nesse contexto, apesar dos esforços da equipe de formação e dos orientadores de estudo, a qualidade da formação continuada do PNAIC ficou muito comprometida em 2016, pois providências que dependiam de instâncias maiores interferiram diretamente nos resultados da formação e, certamente, nos processos de ensino e aprendizagem.

### **3.4 Qualidade do programa: uma análise a partir da perspectiva dos atores envolvidos na gestão do PNAIC no município de Campo Grande - MS**

Após relatarem sobre o desenvolvimento da formação no município, os participantes foram convidados a externar suas impressões em relação à qualidade do PNAIC como um todo.

A Coordenadora da IES retomou os eixos do PNAIC, que são a formação do professor, a entrega de materiais, a mobilização social e a gestão. Indicou que havia um quinto que seria tecnologia, mas isso não caminhou, então, permaneceram quatro eixos. Quanto à formação e a entrega dos materiais, pontuou:

[...] a formação, eu acho que a gente conseguiu fazer um grande caminhar, a entrega de materiais foi o diferencial do Pacto, essas salas recebendo os materiais, mas quanto aos materiais, só teve esse diferencial porque teve a formação. Sem a formação esse material ia continuar nas salas de apoio, ia continuar nas salas de direção. O Pacto colocou os materiais, as caixas de livros e de jogos nas salas de aula (COORDENADORA IES, 2017).

No que tange à mobilização social, a coordenadora considerou que não foi possível mobilizar como pretendiam, “não teve aquela mobilização de a família saber que o filho

estava ali, no 1º, 2º, 3º ano e tinha ali um projeto que o professor participava, justamente para melhoria das atividades com as crianças” (COORDENADORA IES, 2017).

Em relação à gestão, a coordenadora falou sobre as mudanças ocorridas em 2016, julgando-as positivas, e destacou que o fato de terem colocado os coordenadores regionais na rede estadual foi pensado para que houvesse uma gestão diferenciada. Sob esse prisma, salientou que considera que a gestão deveria ser uma organização desde o gestor da secretaria, com o coordenador local, junto aos gestores das escolas, no entanto, ponderou que nem todos os gestores municipais tiveram interesse pelo PNAIC, fator que atribui ao desconhecimento e à falta de articulação da coordenação local com o gestor municipal.

Na opinião da coordenadora, o formato da gestão de 2016, apesar de muito bem pensado, ficou prejudicado por ter sido aligeirado, “[...] os coordenadores regionais até hoje, agora que eles estão entendendo qual é a função deles para esta gestão, bem como os coordenadores locais, também para trabalhar com os regionais, [...] com os gestores” (COORDENADORA IES, 2017).

A coordenadora mencionou sobre a participação do coordenador pedagógico na formação, a partir de 2016, com direito à bolsa, evidenciando que foi uma conquista a partir de seus esforços junto à coordenadora de um outro estado, e declarou que

[...] em todas as reuniões, a gente pedia para o MEC que não tinha como ter uma articulação melhor na escola se o coordenador estivesse fora, então a gente pedia que o coordenador pedagógico viesse, pois naquelas escolas em que o coordenador pedagógico vinha como convidado, a gente sentia a diferença, porque se a gestão não está presente, se a gestão não está sabendo, as questões da escola passam por um outro viés, porque a escola tem outros projetos. Então a vinda do coordenador propiciou outro processo. Só não foi melhor porque nós começamos em outubro com a organização e em novembro com a formação, então foi muito aligeirado. Mas essa proposta é uma proposta que para nós está aí para dar certo (COORDENADORA IES, 2017).

É possível depreender que as mudanças ocorridas na gestão do programa foram positivas para a organização da formação, a logística e o atendimento regional. No entanto, o relato da coordenadora sugere que as pessoas não foram preparadas para assumirem suas funções, fato que se deve, provavelmente, à desorganização que o programa sofreu em virtude de condições políticas ocorridas no período analisado.

Mediante a situação, compreende-se que muitos fatores contribuíram para a redução da qualidade da formação, no ano 2016, e os atrasos para iniciar os encontros prejudicaram ainda mais o processo. Quanto à participação dos coordenadores pedagógicos, foi uma

conquista positiva, porém, o período de formação foi muito pequeno para apresentar resultados nas escolas.

Ainda no tocante à qualidade, a coordenadora da IES foi solicitada a destacar o diferencial do PNAIC em relação aos programas de formação continuada anteriores, como o Profa, o Gestar e o Pró-Letramento, quando manifestou que

[...] foi justamente a participação das Universidades do estado. No Pró-Letramento vinham outras Universidades, faziam formação, faziam formação e iam embora. Ter uma Universidade do estado, [...] a Universidade do estado ser a responsável pela formação, isso garantiu uma qualidade sobre os aspectos do cotidiano do estado, [...] a gente sempre fazia uma formação colocando atividades extras a partir da nossa realidade, trouxemos palestrantes que tinham muita coisa da nossa realidade aqui, então não tinha nada sobre indígena, trouxemos palestrantes para tratar do tema indígena, não tinha nada de diversidade, então nós queríamos trabalhar a diversidade de gênero, sexualidade, então, nós conseguimos colocar a nossa cara. [...] trouxemos palestrante a partir da perspectiva histórico cultural. [...] aqui no Mato Grosso do Sul, desde 2013, nós imprimimos no Pacto uma outra relação com a cultura escrita, [...] talvez, nós não conseguimos chegar ao nosso objetivo tão sonhado, mas tivemos um processo de crescimento nessa perspectiva (COORDENADORA IES, 2017).

Nesse sentido, é relevante retomar as discussões de Fernandes (2011) sobre a importância da presença da Universidade na escola e os desafios impostos a ela pela sociedade atual. Por meio do relato da coordenadora, compreende-se que há uma preocupação com as especificidades regionais e também com temas importantes da atualidade que precisam ser discutidos na escola. O fato de uma Universidade do estado de Mato Grosso do Sul ter sido responsável pela formação, certamente, trouxe esse diferencial, pois muitos professores participantes do PNAIC são formados pelas universidades públicas do estado e, assim, essas instituições já conhecem um pouco da realidade desse público.

A supervisora também destacou pontos positivos do PNAIC, como o fato de a formação continuada ter propiciado o acompanhamento do trabalho do professor na escola, salientando que, como está iniciando sua carreira de professora, tem sentido algumas dificuldades, dúvidas, que carecem de um acompanhamento, de uma referência para saber se está no caminho certo. No entanto, faz uma ressalva em relação aos últimos anos: “Eu acredito que é fundamental essa formação continuada, mas que ela não seja uma política de governo, que seja uma política de estado, que os professores possam continuar recebendo esse acompanhamento” (SUPERVISORA, 2017).

É explícita a preocupação da supervisora com a necessidade do acompanhamento, e o fato de ter sido precário nos dois últimos anos é novamente citado como um problema



causado por fatores políticos. Retomando Marcelo Garcia (2009), é necessário que haja investimento em boas políticas de formação inicial, pois, “[...] a sociedade necessita de bons professores, cuja prática profissional cumpra os padrões profissionais de excelência que assegure o compromisso do respeito ao direito que os alunos têm de aprender” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 111). Entretanto, pesquisas recentes têm evidenciado que o professor iniciante necessita de acompanhamento, de alguém mais experiente que o apóie, especialmente, em seu início de jornada. A formação inicial, por si só, não garante a autonomia do professor para os desafios que precisa enfrentar na escola.

Em conformidade, as coordenadoras locais destacaram pontos positivos e negativos do programa: “Acredito que o PNAIC foi um diferencial na continuidade das formações oferecidas aos professores [...] pelo fato de sistematizar o processo de alfabetização com possibilidade de implementação das formações pelos orientadores de estudo” (COORDENADORA LOCAL I).

A coordenadora atribuiu qualidade ao programa de formação. Corroborando com o posicionamento da coordenadora, destacam-se como pontos positivos: o material recebido pelos alfabetizadores e a quantidade dos cadernos distribuídos, que foi suficiente para todos os cursistas, pontuando que a única dificuldade foi o atraso na entrega do material pelo MEC.

A Coordenadora Local II, da mesma forma, ressaltou a qualidade do material, entretanto, relatou outros problemas:

Eu acho que cabe destacar o quanto foi importante iniciarmos um programa com o material de qualidade [...] em 2013 e 2014 [...]. Agora, em 2015, [...] o MEC não tinha disponibilizado o material, [...] os professores só receberam material quando terminaram o curso, [...] e ainda pela metade, eles só receberam três cadernos e, em 2016, mais dois cadernos e tinha mais alguns cadernos previstos que não chegaram a ser impressos [...]. Também nós já tivemos um número bem menor de professores, porque em 2016 começou em novembro, então a gente tem esses complicadores. A fase inicial do programa foi muito boa, muito organizada. Como os demais programas do governo federal, quando ele se inicia, o governo dá todo o suporte, aí muda de governo e a gente sofre as consequências diretamente, porque já não é mais prioridade daquele governo (COORDENADORA LOCAL II).

Os relatos da supervisora e das coordenadoras locais revelam a importância que atribuem à formação continuada docente e como conferiram qualidade ao PNAIC nos dois primeiros anos de formação, período em que os professores receberam o material no início do curso, e as formações ocorreram logo após as inscrições, porém, ao mesmo tempo, as rupturas causadas por fatores políticos, a partir do ano 2015, ressaltam-se como pontos negativos, pois, além do atraso para iniciar a formação, o acompanhamento foi quase inexistente.

Para os formadores, não há dúvidas sobre a qualidade do programa, mas é preciso estabelecer relações que vão muito além dos encontros e do tempo de formação:

Eu sempre me dediquei a essas formações pela crença de que, como um programa que articula teoria e prática, o meu foco sempre foi trabalhar com os orientadores de estudo, instigá-los a trabalhar com os professores nessa orientação [...]. Então, eu tenho um olhar positivo para essa formação do PNAIC, mas neste viés, que tanto formador como orientador de estudo realmente compreendam o movimento e façam essa formação teórico-prática com o professor alfabetizador, afinal de contas, quem está na base é o professor alfabetizador (FORMADORA I).

A Formadora I demonstra uma preocupação quanto à compreensão do movimento de formação, que deve permanecer após o período de execução das formações, através do acompanhamento, o que é necessário para que ocorra uma mudança de paradigma. Isso também foi ressaltado pelo Formador II:

O que eu acredito [...] é a questão do tempo para aprofundar essa prática metodológica, porque a parte conceitual o material do PNAIC traz, certo? E a contento para um professor que trabalha com primeiro, segundo e terceiro ano. Agora, o problema é essa metodologia que exige uma mudança de paradigma, [...] no entanto, restringindo a um pequeno tempo. Eu acho que isso que comprometeu um pouco, certo? Então, não dá para crer que em seis meses ou um ano vai se mudar o paradigma [...] (FORMADOR II).

Os relatos indicam que os formadores atribuem qualidade à formação, tanto em relação aos seus pressupostos quanto ao material. A questão que provoca reflexão é relacionada às mudanças que precisam acontecer, a partir da formação continuada, para que se efetive a proposta, considerando que o tempo de formação deveria ser maior para essa reflexão.

Em uma abordagem sobre a formação permanente de professores, Imbernón (2009) pontua, entre os avanços já alcançados pela formação continuada,

[...] a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formativa, uma análise aos modelos de formação, a crítica à organização da formação de cima para baixo, a análise das modalidades que provocam maior ou menor mudança, a formação próxima às instituições educativas, os processos de pesquisa-ação, como processo de desafio e crítica, de ação-reflexão para a mudança educativa e social [...] (IMBERNÓN, 2009, p. 7).

No entanto, o autor pondera que tais conceitos ainda se encontram muito no papel e, por mais que algumas mudanças tenham ocorrido anteriormente, hoje se fala mais a esse respeito, a percepção de necessidade de mudança é maior, o que contribui para que elas

venham a ocorrer efetivamente. É destacado pelo autor que não se pode separar a formação do contexto de trabalho do professor, pois, este condiciona as práticas formativas e sua repercussão, logo, à inovação e a mudança.

Nessa conjuntura, os orientadores de estudo também foram instigados a colocar suas impressões em relação à qualidade da formação do programa, nos quais foram identificadas divergências.

Sempre falo sobre o PNAIC com carinho, pois como participante desse movimento, eu sei da seriedade, do empenho, do compromisso e da responsabilidade do grupo do qual eu faço parte, e contrariando todas as expectativas, o negativismo e as dificuldades que envolvem um programa de tão grande abrangência, porque sabemos que num país de tão grandes proporções, todas as ações demandam um certo tempo até serem concretizadas em sua totalidade. Mas, o que é importante nós lembrarmos é que o material está aí, e ele precisa ser revisitado sempre, pois acreditamos que ele contribui sobremaneira para o crescimento profissional do professor (ORIENTADORA I).

O relato evidencia que a orientadora aposta na qualidade do programa, porém ressalta que é preciso que haja constância, que o material seja utilizado sempre, que os conceitos sejam retomados, o que demanda continuidade dos estudos e acompanhamento do trabalho docente na escola.

A Orientadora III, da mesma forma, considerou que a formação do PNAIC é imbuída de qualidade e relatou que a coordenação da IES procurou trazer pessoas renomadas para oferecer palestras que, em sua opinião, têm peso para validar o que estava sendo vivenciado na Universidade. Porém, salientou que o tempo de formação é muito curto e que os orientadores de estudo deveriam ter acesso a outras leituras para poderem planejar as formações.

Da mesma forma, o Orientador IV considerou a formação aligeirada, ressaltando que apesar da competência dos formadores da IES, essa característica é própria dos programas, que apenas ‘passam’ pelo conhecimento. Em sua opinião, os programas de formação continuada, de forma geral, deixam muito pouco, pois não há tempo suficiente para uma verdadeira reflexão.

Nesse sentido, é possível inferir, por meio dos relatos dos orientadores, que há diferentes compreensões acerca dos processos de formação continuada, como pontuado pela Formadora I, anteriormente. O tempo de estudo que cada um consegue disponibilizar para sua própria formação também interfere na atuação como orientador e como técnico da secretaria.

Ou seja, por mais que a formação tenha um direcionamento, um fio condutor, as concepções de cada um vão tecendo o caminho percorrido.

Imbernón (2009) propicia uma reflexão a respeito da formação continuada, apresentando novas expectativas e tendências de formação docente. “É o abandono do conceito obsoleto que a formação é atualização científica, didática e psicopedagógica do professorado pela crença de que a formação deve ajudar a descobrir a teoria, ordená-la, fundamentá-la, revê-la e construí-la” (IMBERNÓN, 2009, p. 106-107).

Nessa abordagem, as mudanças ocorrerão quando a formação passar de um processo de atualização para se transformar em processo de reflexão, formação e inovação. Para o autor, isso implica uma visão diferente de formação por parte dos formadores e das políticas de formação docente, uma nova visão sobre o papel do professor. É necessário “[...] transformar essa necessária reflexão docente de acadêmica [...], de tipo eficiente [...] para uma reflexão mais de desenvolvimento e social [...]” (IMBERNÓN, 2009, p. 106).

Sob essa ótica, é necessário que todos os envolvidos com a formação docente compreendam esse movimento como prática reflexiva, capaz de potencializar a autonomia para uma participação mais ativa nos contextos de formação.

### **3.5 A continuidade da proposta do PNAIC na Reme de Campo Grande - MS: desafio para a gestão**

São inúmeras as produções que tratam das continuidades e/ou rupturas das propostas dos programas de formação continuada no Brasil. De acordo com Aranda e Lima (2014), a política educacional brasileira se movimenta por meio da gestão dos programas, projetos, pactos lançados pelo governo federal e entre outros processos que são implantados nos estados e municípios. Sobre as contradições presentes no processo educacional em decorrência do social, do político e do econômico, os autores analisam que

[...] nem sempre tais Políticas se constituem de fato em Políticas de Estado, historicamente tem se constatado a prevalência da ‘continuidade descontínua’ das mesmas, o que traduz grande desafio para os gestores educacionais empenhados na promoção humana e social, com vistas a uma sociedade democrática (ARANDA e LIMA, 2014, p. 1-2, grifo dos autores).

A análise dos autores fortalece as argumentações contidas nos relatos dos participantes desta pesquisa, que nos diferentes momentos das entrevistas colocaram a descontinuidade das políticas públicas como complicadores do processo de formação dos professores.

Partindo dessa premissa, os participantes da pesquisa foram incentivados a enumerar ações que, em suas opiniões, poderiam ser realizadas para garantir de forma efetiva a continuidade da proposta do PNAIC nas redes de ensino, em especial na Reme de Campo Grande.

A Coordenadora da IES se reportou à formação do formador como uma prática a ser consolidada nos municípios e nas secretarias de educação:

Então, o Pacto tinha uma proposta, o nosso maior sonho, né? A proposta era formar o formador. Os nossos formadores passavam por formação para virem para formação, então, nós tínhamos as reuniões, primeiro de estudo, depois vinha a organização do planejamento, do material e aí, a formação. Para os orientadores, também, deveria ser esse processo. Então, a parte da proposta que eu mais gostava é que seria feita a formação do formador, então, o orientador já teria que ter atuado no Pró-letramento como tutor, no Gestar, porque lá no município ele é o formador. Então, o formador, vai chegar um momento que não vai mais precisar existir, porque orientador já vai ter uma referência de formação. Então, não começou o Pacto ainda, mas, nós, a equipe do município pode dar continuidade. [...] o que a gente precisa é [...] que cada município assuma sua formação e que faça disso um processo de estudo, de reflexão, por isso que hoje, a Secretaria de Estado vai estar gerindo isso, porque o MEC entende que é responsabilidade da Secretaria acompanhar os municípios, então, a Secretaria vai acompanhar junto aos coordenadores regionais. [...] (COORDENADORA IES, 2017).

Para a coordenadora, a formação do formador é um processo que vai se consolidando, até que cada município tenha o seu grupo formado e preparado para dar continuidade às ações. Um dos formadores também externou sua opinião nesse sentido:

Eu acredito que a melhor forma de efetivação seria o formador da secretaria absorver e incorporar aquela proposta na sua prática, [...] levar isto aos colegas que estão na sala também. Quer dizer, é uma rede, todo mundo precisa adquirir, assumir isso, incorporar isso. Se ele incorpora eu não preciso daquele programa maior do Ministério da Educação, eu preciso de uma prática (FORMADOR II).

Nessa perspectiva, os municípios organizar-se-iam de maneira que os formadores das secretarias tivessem uma prática de estudo internalizada, baseada em formações anteriores, por exemplo, pelo PNAIC, Pró-Letramento, Gestar e outros. Assim, estariam preparados para atender às demandas de formação dos professores da rede, não necessitando mais de um “formador de formador”, de um “programa guarda-chuva” do MEC.

Imbernón (2009) defende que é preciso propiciar uma nova estrutura organizativa, salientando que os professores, no futuro, precisarão de “[...] estruturas mais flexíveis e descentralizadas, ainda mais próximas às instituições educativas e, claro, estabelecer redes

entre instituições educativas para propiciar o intercâmbio da formação dentro das escolas” (IMBERNÓN, 2009, p. 107).

Nesse sentido, é preciso repensar os modelos de formação pelos órgãos centrais, o que também demanda, além do estudo por parte de todos os envolvidos em prol do sonhado protagonismo docente, a articulação da gestão e novas formas de organização, para que as ações não se percam.

Em relação ao município de Campo Grande, trata-se de um grande desafio, pois, uma das questões mais citadas como entraves para o desenvolvimento da formação continuada foi a inconstância da gestão na Semed, provocada pela instabilidade política municipal. No momento de pensar em ações que pudessem contribuir para a continuidade da proposta do programa, a discussão voltou à tona.

O fato de o programa de formação continuada ser um programa de governo e não um programa de estado foi destacado como empecilho nos relatos da Formadora I, da Orientadora I, do Orientador IV e da Supervisora.

Para a Formadora I, a questão é muito complexa, pois se referindo ao ano 2015, considerou que nem houve tempo suficiente para observar os resultados, e o programa já foi interrompido. Em sua análise, os dois primeiros anos ocorreram sem interrupção, mas depois, por questões meramente políticas, houve rupturas.

A Orientadora I considerou que todos ficam à mercê das trocas de governo, o que impede a continuidade dos projetos. Já o Orientador IV ponderou que muitas coisas precisam ser estruturadas para que as formações se efetivem e tenham continuidade por parte das gestões posteriores.

Tais questões parecem deixar desacreditados os profissionais que estão à frente dos programas de formação continuada há certo tempo, pois têm-se observado as inconstâncias a cada troca de gestão.

Eu acho que tinha que tirar essa coisa da indicação política, porque troca a gestão, trocam-se as pessoas. Se tivesse uma forma de manter, talvez um concurso para técnico, um concurso para supervisor, porque você está fazendo um trabalho, aí troca de gestão, aí aqueles amigos, os que fizeram campanha, assumem o papel. E aí está o orientador no programa desde 2013, tem um caminhar, tem uma história e de repente troca a gestão e aí vem outro que não viveu, não participou das formações e começa tudo de novo. Eu acho que esse começar de novo, começar de novo, começar de novo, atrapalha muito (SUPERVISORA, 2017).

Evidencia-se a preocupação com os investimentos e com o trabalho empenhado junto aos professores, que muitas vezes, não são considerados pelas gestões posteriores. No

decorrer das entrevistas, foi possível perceber uma descrença na continuidade da formação, pois, há um desgaste provocado pela grande quantidade de mudanças ocorridas nos dois últimos anos. Uma das orientadoras chegou a relatar que o grupo de técnicos da secretaria já perdeu o crédito que tinha com os professores, em virtude de tantas mudanças. A descontinuidade das pessoas também foi um fator retomado neste momento das entrevistas:

[...] Eu acho que nada é para sempre, mas se a gente conseguisse manter o maior número de pessoas atuando nesse programa, o maior número de professores dentro da sala de aula de primeiro, segundo e terceiro ano, isso já seria uma perspectiva de melhorar e dar continuidade a uma formação que foi bem satisfatória (COORDENADORA LOCAL II).

A Orientadora III destacou que o mesmo ocorreu com os professores alfabetizadores, especialmente aqueles que não são efetivos na rede, pois não conseguiram permanecer no ciclo de alfabetização. Também relacionou esse fato a não participação da coordenação pedagógica e do diretor nas formações. A orientadora ainda acrescentou que “[...] no acompanhamento das escolas em que eles participaram, eu percebi que o programa foi muito mais efetivo, os objetivos da formação foram atingidos mais rapidamente [...]. Então a escola falava uma linguagem só” (ORIENTADORA III).

Vale salientar que a não permanência das coordenadoras locais e dos orientadores de estudo de um ano para outro certamente ocasionou fragmentações às ações de formação, pois, o estabelecimento de uma relação de confiança faz a diferença no trabalho. Um exemplo foi dado por uma das orientadoras que conseguiu permanecer com um grupo de professoras, entre 2013 e 2015, relatando que foi possível perceber a diferença, o avanço do grupo que estava desde o início, ao contrário daqueles que participaram apenas de um ou outro momento.

Da mesma forma, compreende-se que os orientadores de estudo que entraram no meio do processo não tiveram a possibilidade de fazer esse acompanhamento, de conhecer o percurso de formação dos professores. Eles apenas passaram pelo programa e foram embora, sem saber quais resultados foram obtidos por seus professores cursistas.

Nesse sentido, é preciso pensar em ações que fortaleçam a ideia da necessidade de uma prática reflexiva de formação nas secretarias de educação, salientando que o formador deve assumir um papel de colaborador nesse processo, no qual será preciso “[...] criar espaços de formação (ou de inovação ou pesquisa) para ajudar a analisar os obstáculos (individuais e coletivos) que o professorado encontra para ter acesso a um projeto formativo que os ajude a melhorar”. (IMBERNÓN, 2009, p. 105).

No entanto, para que seja possível articular essa nova prática, deve-se pensar na composição de um grupo capaz de criar tais espaços e de gerir a formação numa perspectiva reflexiva. Nesse contexto, outras ações importantes foram colocadas por uma das coordenadoras, como

[...] criar uma política pública de formação continuada para gestores e professores das esferas federal, estadual e municipal para assegurar a continuidade dos programas oferecidos; assegurar recursos para realização com qualidade das formações oferecidas; criar mecanismos de incentivo à participação dos profissionais da educação; realizar um trabalho de monitoramento das práticas vivenciadas nos encontros de formação com as realizadas em salas de aula; e construir um sistema de avaliação dos professores, articulado com o que é oferecido nas formações (COORDENADORA LOCAL I).

Uma das ações sugeridas pela Coordenadora Local remete ao relato da Orientadora III, pois ambas reconhecem que é importante a formação dos gestores. Em outros relatos, foi possível observar essa preocupação e, como foi salientado pela Coordenadora da IES, a participação da coordenação pedagógica, a partir de 2016, foi uma conquista, após muitas insistências com o MEC.

Nos três primeiros anos de formação, a coordenação pedagógica podia participar, mas como convidada, ouvinte e sem direito à bolsa. Certamente, pela falta de atenção com esse público, a participação foi muito pequena. A direção escolar não foi pensada pelo programa, não houve nenhuma mobilização para sua participação nas formações.

Em pesquisa empírica, com os diferentes envolvidos na formação do PNAIC (coordenadores gerais, professores formadores, coordenadores locais, orientadores de estudo e professores alfabetizadores), Aranda e Lima (2014, p. 8) apontam, dentre outras dificuldades sinalizadas pelos sujeitos entrevistados, que “[...] foi unânime o destaque para a ausência da gestão administrativa e pedagógica da escola nas formações do PNAIC, representados pela Direção Escolar e Coordenação Pedagógica”.

Aranda e Lima (2014) citam, entre os destaques nos relatos dos entrevistados, que o diretor tem grande importância para a implementação do programa e, no entanto, é figura excluída da formação. Em relação ao coordenador pedagógico, consideram que poderia ter sido o maior responsável pelo sucesso do programa, se tivesse sido incluído na formação.

Nesse contexto, vale retomar Dourado (2007) e Azevedo (2011) entre outros, que abordam sobre a importância da gestão nos processos de formação e o binômio: gestão e qualidade na educação. Sendo a gestão responsável pelos processos de implantação e



implementação, com vistas à continuidade das propostas, é incompreensível a sua exclusão dos processos de formação.

As demais ações citadas pela coordenadora envolvem a gestão, pois requerem planejamento, salientando que a criação de uma política consistente precisa ser pensada e demanda recursos e mobilização de diferentes instâncias. Outrossim, os recursos precisam ser previstos com antecedência, o trabalho de monitoramento de uma política pública, para ser efetivo, necessita de um grupo razoável de pessoas, num trabalho coeso, considerando esses aspectos com o objetivo de uma prática reflexiva, necessária para consolidar estudo e mudança de paradigmas.

No entanto, algumas análises propiciadas pelos dados coletados, nesta pesquisa, indicam, de forma genérica, que as pessoas envolvidas na gestão não permanecem em suas funções, sendo assim, muitas propostas se perdem em decorrência de outros interesses e, nessas circunstâncias, mesmo havendo planejamento, sua execução dependerá do interesse de gestões posteriores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho propiciou um estudo sobre a gestão das políticas públicas de formação continuada para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental. As análises foram empreendidas a partir da implantação e implementação da formação oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) aos professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, tendo como recorte temporal o período de 2013 a 2016.

A pesquisa, realizada por meio de estudo bibliográfico, documental e de campo, evidenciou dados até então não apresentados acerca da gestão da formação continuada no município, tanto pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) como pela Instituição de Ensino Superior responsável, no caso, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

O estudo documental propiciou, por meio dos documentos oficiais, informações gerais acerca da implantação e implementação do programa no Brasil, a organização da gestão, a mobilização, a entrega dos materiais, os critérios para o cadastramento de pessoas entre outros. Os relatórios e planos de formação dos orientadores de estudo e as listas de presença dos professores alfabetizadores oportunizaram uma visão geral de como ocorreram as formações, a rotina dos encontros, as devolutivas e a frequência dos professores.

O estudo bibliográfico possibilitou constatar que houve um avanço na oferta de políticas públicas educacionais para a educação básica no Brasil, nas últimas décadas, no entanto, o crescimento nem sempre foi acompanhado de qualidade, numa perspectiva social, e isso tem ocasionado desafios à gestão.

A pesquisa de campo, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os envolvidos na gestão do PNAIC, em âmbito municipal, permitiu, além da confrontação com os dados obtidos no estudo documental e bibliográfico, as percepções dos sujeitos atuantes no programa em relação aos diversos fatores que influenciaram na qualidade e continuidade das ações de formação.

Nesse viés, Azevedo (2011) reitera que a gestão e a qualidade caminham juntas, ou seja, quando há uma boa atuação da gestão, o crescimento é acompanhado de qualidade. Ademais, de acordo com Oliveira (2016), foi estabelecido, desde a Constituição Federal de 1988, um padrão mínimo de qualidade, citado novamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que, no entanto, não se efetivou de forma articulada e igualitária como previsto.

No que concerne à qualidade da formação do PNAIC, de modo geral, foi possível depreender por meio das diferentes etapas da pesquisa, que o programa apresentou um avanço em relação às políticas de formação continuada anteriores, como o Pró-Letramento, o Gestar e o Profa. Os avanços observados se referem à participação de uma universidade pública em cada estado, ao oferecimento de materiais, tanto aos professores quanto às escolas e à abrangência das diferentes áreas do conhecimento na formação, mesmo que timidamente, após um foco maior em língua portuguesa e matemática nos dois primeiros anos de formação.

O fato de abordar as diversas áreas, diferentemente do foco apenas em duas disciplinas, como em outros programas, revela que houve uma preocupação em relação à problemática da atribuição da qualidade da educação aos resultados das avaliações em larga escala, em que são priorizadas apenas as áreas tratadas nos testes de desempenho, como abordado por Brito e Passos (2016), o que ocasiona, além do estreitamento curricular, a responsabilização do professor e a meritocracia, conceitos discutidos por Freitas (2012) e apresentados no primeiro capítulo deste trabalho.

Os relatos dos diferentes entrevistados expressaram o reconhecimento do PNAIC como um programa de qualidade, com bons recursos materiais, sistema de monitoramento eficiente para o acompanhamento das atividades e frequência dos professores e a concessão de bolsas a todos os participantes.

Em relação à formação continuada em âmbito municipal, por meio da análise dos dados obtidos, pretendeu-se responder à problemática central: a gestão da formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS contribuiu para a qualidade, numa perspectiva social, e para a continuidade das ações propostas pelo PNAIC após o seu período de execução?

As análises possibilitaram identificar fatores que contribuíram para a qualidade da formação e outros que dificultaram o desenvolvimento das ações propostas pelo programa, comprometendo a sua continuidade.

No tocante à gestão da formação, os dados coletados permitiram analisar a atuação da equipe de formação da IES e da coordenação local e orientadores de estudo, assim como o respaldo dado à formação pela Semed no período.

Ademais, foi possível compreender que a equipe de formação da IES (coordenação, supervisão e professores formadores) conseguiu desempenhar seu papel na organização das formações com ética, compromisso e responsabilidade. A coordenadora foi tratada com respeito e admiração nos relatos de todos os entrevistados, pela sua disponibilidade, conhecimento, qualificação para a função e dinamicidade na organização das formações.

Quanto à formação exigida, verificou-se que toda a equipe da IES era qualificada para o desempenho de suas funções, respeitando aos critérios estabelecidos pelo MEC. Por meio dos relatos dos orientadores de estudo, percebeu-se que reconhecem o apoio que foi dado a eles pela equipe de formação, no sentido de prepará-los para o atendimento aos alfabetizadores.

No que concerne à própria atuação, ficou evidente que os orientadores entrevistados, que também são professores formadores da Semed, fizeram o possível para cumprirem suas atribuições da melhor forma possível, participando das formações e buscando outras leituras, para assim fortalecerem sua atuação e instigarem os alfabetizadores também a incorporarem o estudo em seu cotidiano.

Entre os problemas apresentados na pesquisa, os que mais se destacaram foram: a ausência da equipe gestora escolar nas ações de formação, o tempo escasso para formação e acompanhamento dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores e, principalmente, o contexto político na implementação do programa no município de Campo Grande.

No tocante à ausência da equipe gestora na formação, por meio do estudo documental e das entrevistas foi constatado que o coordenador pedagógico só foi incluso no programa, com direito à bolsa, a partir do ano 2016, após solicitações de coordenadoras gerais que perceberam a necessidade desse profissional como participe da formação continuada. Ressalta-se que uma das coordenadoras solicitantes foi a da UFMS.

O gestor escolar, na pessoa do diretor e/ou diretor adjunto, em nenhum momento foi citado nos documentos como participante da formação, sendo que este apenas recebeu o “caderno do gestor”, para assim ter conhecimento da implantação do programa no município.

Sobre esse fato, a pesquisa realizada por Aranda e Lima (2014), em dois municípios brasileiros, evidencia que a ausência do diretor e do coordenador pedagógico nas formações do PNAIC foram destaques dentre as dificuldades apontadas pelos sujeitos entrevistados. Os autores discorrem sobre a importância do gestor para a implementação de uma política de formação e contrastam com a realidade de ter sido excluído do programa. Em relação ao coordenador pedagógico, consideram que este sujeito poderia ter sido o maior responsável pelo sucesso do programa, se tivesse sido incluído na formação, no entanto, entre os anos 2013 e 2015, o coordenador pôde participar apenas como ouvinte.

Nesse sentido, a equipe gestora escolar esteve realmente distante da formação, o que certamente dificultou a sua continuidade na escola, fato confirmado entre os relatos dos orientadores, que destacaram as reclamações dos professores sobre a falta de interesse da equipe pelas ações propostas pelo PNAIC. Diante dessa situação, compreende-se que não

houve possibilidade de articulação entre as formações oferecidas na escola, pela equipe gestora, e a formação do PNAIC.

Mediante a situação, é importante retomar as discussões de Dourado (2007) sobre a relevância da gestão nos processos de formação e Azevedo (2011), que aborda o binômio: gestão e qualidade na educação. Cabe à gestão das políticas públicas articular ações para sua efetivação e, na escola, cabe à gestão envolver a comunidade escolar para a continuidade das ações de formação, primando pela sua qualidade.

Em relação ao tempo de formação, os orientadores de estudo e técnicos da Semed entrevistados demonstraram grande preocupação com seu preparo para atuarem nas formações, considerando que há especificidades que precisam ser aprofundadas pelo grupo para que seja garantida uma formação mais consistente aos alfabetizadores. No entanto, argumentaram que o tempo de formação oferecido pelo PNAIC aos orientadores foi insuficiente para o estudo e reflexão. Um dos exemplos citados foi a formação do ano 2014, sobre a qual relataram que não foi possível um aprofundamento em relação à alfabetização matemática, por não dominarem conceitos específicos dessa área.

Nessas circunstâncias, os orientadores apontaram a necessidade de uma assessoria para sua formação, ou seja, uma parceria com uma Universidade para que se fortaleçam teoricamente, pois muitas vezes sentem-se inseguros para atuarem como formadores, com respaldo apenas das próprias leituras.

Diante do exposto, ressalta-se a urgência de maior investimento na formação dos formadores da Semed. No entanto, é imprescindível que haja critérios mais rigorosos para a convocação dos profissionais que atuarão como formadores/orientadores de estudo, pois em diversos relatos, ficou explícita a contratação por indicação política, o que revela que a gestão do período pesquisado não levou em consideração os investimentos com a formação dos formadores.

Nessa perspectiva, André (2010) defende que a formação deve ser um aprendizado profissional ao longo da vida, sendo fundamental que todos incorporem os princípios de formação. Entretanto, para que isso seja possível, é necessário que a gestão valorize essa formação para que seja efetiva, tenha continuidade e realmente provoque transformações na rede de ensino.

Em relação ao acompanhamento, ficou evidente que aconteceu, na maioria das vezes, de forma burocrática, como um monitoramento para conferir se ocorriam as ações previstas. O SisPacto, sistema criado para esse fim, permitia que algumas ações dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores fossem visualizadas pela coordenação da IES e pela

coordenação local. No caso do acompanhamento da formação pela UFMS, faltaram recursos humanos e financeiros, pois a equipe era reduzida em relação ao público atendido e os repasses de verbas eram insuficientes para a demanda. No que concerne ao acompanhamento dos orientadores de estudo, este ocorreu, em sua maioria, de acordo com a necessidade, de forma virtual.

Quanto aos alfabetizadores, constatou-se que o acompanhamento ficou muito comprometido durante todo o período da formação, pois apenas os orientadores que também eram técnicos pedagógicos da Semed faziam esse trabalho nas unidades escolares. Ademais, era feito bimestralmente e, nessas ocasiões, havia outras demandas a realizar na escola. Os orientadores que trabalhavam em outros setores não tinham a possibilidade de acompanhar o trabalho de suas turmas e, como a equipe pedagógica não participava dos encontros, certamente, o acompanhamento não foi satisfatório. Ainda, houve muitas trocas de diretores e diretores adjuntos entre os anos 2015 e 2016, em virtude da instabilidade política no município nesse período, o que comprometeu todo o trabalho pedagógico das escolas.

Sobre essa problemática, Imbernón (2009) trata da imprescindibilidade do acompanhamento do trabalho do professor, pois argumenta que o docente aprende a partir de sua prática, por isso precisa de devolutiva sobre o seu trabalho. Entretanto, o autor defende o acompanhamento numa concepção de formação, diferente do monitoramento, pois essa ação deve propiciar a reflexão por parte do professor, trazendo mudanças positivas em sua prática pedagógica.

No que se refere ao contexto político, o problema foi geral na implantação do programa, entre os anos 2012 e 2013, pois, os municípios estavam recebendo os novos prefeitos e, conseqüentemente, novos secretários de educação, o que ocasionou atrasos no início das formações.

Em relação a Campo Grande, o problema foi muito além da implantação, pois, a instabilidade política foi citada em vários momentos nos relatos dos entrevistados como entrave para a consolidação das políticas públicas no município.

Os dois primeiros anos de formação, apesar das queixas de atrasos, ocorreram com maior tranquilidade e não houve muitas desistências dos professores, ficando em torno de 2% (dois por cento) por motivos dos próprios docentes. No entanto, em 2015 e 2016, a situação foi diferente, pois, a partir de denúncias que levaram à cassação do prefeito, a sua substituição e, posteriormente, seu retorno, houve constantes trocas de gestores na Semed, o que ocasionou substituições de coordenadores locais e de técnicos e orientadores de estudo, em grande parte,

por indicação política para os cargos. Quanto às trocas de orientadores de estudo, vale lembrar que foram convocadas pessoas que não compunham os critérios estabelecidos pelo MEC.

Os professores cursistas também sofreram com a instabilidade, pois muitos convocados perderam suas salas de aula e ficaram impossibilitados de continuar participando da formação, chegando, de acordo com dados das listas de presença, a aproximadamente 42% (quarenta e dois por cento) de desistência entre os anos 2015 e 2016.

Outro agravante em decorrência da situação de instabilidade no município foi a greve dos professores, no ano 2015, que chegou a quase três meses de paralisação, dificultando ainda mais as ações de formação e acompanhamento, além de gerar sérios problemas à aprendizagem dos alunos.

É importante salientar que, nesse período, acontecia no Brasil o processo de *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, o que ocasionou a paralisação das ações do governo, influenciando a economia de todo o país, com graves consequências para os estados e municípios.

Nessa perspectiva, Dourado (2007) aborda sobre os problemas na gestão, que acarretam a falta de planejamento, evidenciando que são necessárias políticas de Estado, mas o que ocorre são políticas conjunturais de governo, desfavorecendo a continuidade das ações de formação. No mesmo viés, Aranda e Lima (2014) abordam que as políticas têm, historicamente, sofrido as discontinuidades, o que impossibilita a promoção de uma sociedade democrática.

Diante do contexto, os fatos revelam que as políticas de governo estão realmente acima das intenções de um planejamento para uma política de Estado, descaso que ocorre nas diversas instâncias de gestão, demonstrado, nesta pesquisa, especialmente no município de Campo Grande - MS, em relação à política de formação continuada nos anos 2015 e 2016.

Dessa forma, retoma-se a questão central da presente pesquisa: a gestão da formação continuada, na Reme de Campo Grande – MS, contribuiu para a qualidade, numa perspectiva social, e para a continuidade das ações propostas pelo PNAIC após o seu período de execução?

No intuito de responder à problemática analisada, as análises demonstram que apesar do empenho da equipe da UFMS, da coordenação local e dos orientadores de estudo em gerir o PNAIC no município de Campo Grande/MS, muitos fatores contribuíram para redução na qualidade da formação continuada, acarretando problemas em sua continuidade, a partir do ano 2015.

Em síntese, a ausência da equipe gestora escolar nas ações de formação continuada, o tempo escasso para formação e acompanhamento e o contexto político na implementação do programa no município de Campo Grande foram os fatores que se destacaram. Em relação ao último, as inconstâncias na política ocasionaram trocas de secretários e chefias na Semed, conseqüentemente, a substituição de coordenadores locais, de gestores e equipe pedagógica das unidades escolares, além da demissão dos professores convocados, greve extensa e desgaste para a reposição das aulas. Convém ressaltar que tais fatores certamente interferiram nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

Nessa conjuntura, compreende-se que aspectos gerais do PNAIC, como a ausência da equipe gestora na formação continuada e o tempo considerado insuficiente para a formação e o acompanhamento, somados à instabilidade política municipal, prejudicaram a pretendida qualidade social, que só é alcançada, de acordo com Azevedo (2011), por meio da gestão que, neste caso, foi afetada por interesses individuais.

No entanto, é importante reiterar que o programa retomou suas ações, no mês de dezembro de 2017, com possibilidades de continuidade em 2018, ressaltando que houve muitas mudanças na organização e na gestão, a partir de 2017, o que incita a continuidade de pesquisas nessa área.

Cabe salientar que um dos avanços destacados no PNAIC em relação aos programas de formação continuada anteriores, se refere à conquista da coordenação da formação por uma universidade pública em cada estado, porém uma das mudanças propostas no Documento Orientador 2017 se refere a esse aspecto, o que vale a pena ser analisado posteriormente.

Assim, finalizando esta etapa, sem a pretensão de por fim à discussão, espera-se que a presente pesquisa contribua para a reflexão de novas perspectivas de gestão, com olhar para a coletividade, compreendendo que a gestão, em suas diferentes instâncias, está intrinsecamente ligada à qualidade.

Nessa perspectiva, diante dos resultados aqui apresentados, foi elaborada uma proposta de intervenção a ser apresentada à Semed com o intuito de contribuir para a qualidade e continuidade da formação continuada da Reme, por meio de ações que visam à integração e o aprofundamento teórico da equipe de formação da Secretaria e equipe gestora das unidades escolares, bem como o acompanhamento dos processos de formação dos professores.



## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br>.

ANTUNES, Janaína Silva Costa. **Um olhar sobre o Pró-Letramento**. 292 f. Tese (Doutorado em Educação). Vitória: UFES, 2015. Disponível em: [repositorio.ufes.br/.../10/.../Um%20olhar%20sobre%20o%20Pro%20%20Letramento.pdf](http://repositorio.ufes.br/.../10/.../Um%20olhar%20sobre%20o%20Pro%20%20Letramento.pdf).

ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Antonio Bosco de. Política e gestão do processo alfabetizador: uma análise da implantação do pacto nacional pela alfabetização na idade certa em municípios brasileiros. In: XII Encontro de Pesquisa em Educação/ANPED – Centro-Oeste. ISSN: 2177 - 4927. **Anais...** Goiânia – GO, 2014.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011. Disponível em: [www.seer.ufg.br/rbpa/article/download/26412/15404](http://www.seer.ufg.br/rbpa/article/download/26412/15404).

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2006.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul/set. 2015. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf).

BISPO, Silvana Alves da Silva. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Profa: da Teoria à Prática na Reme de Três Lagoas/MS**. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: UFMS, 2006. Disponível em: <https://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/trabalhos/download/739/cursoId:60>

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24/04/2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento Orientador PNAIC 2014**. Coordenação de Formação Continuada de Professores. Brasília: MEC, SEB, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento Orientador PNAIC 2015**. Coordenação de Formação Continuada de Professores. Brasília: MEC, SEB, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento Orientador PNAIC em Ação 2016**. Coordenação de Formação Continuada de Professores. Brasília: MEC, SEB, 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento Orientador PNAIC 2017**. Coordenação de Formação Continuada de Professores. Brasília: MEC, SEB, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Assistência a Programas Especiais. Fundo de Fortalecimento da Escola - FUNDESCOLA. **Programa Gestão de Aprendizagem Escolar**. Gestar I. Guia Geral. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Manual do Pacto: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa de formação de professores alfabetizadores: Apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental**. Guia geral. Brasília: MEC, SEB, 2007.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE)**. 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://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em 04/05/2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1094, de 30 de setembro de 2016**. Altera dispositivos da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais; da Portaria MEC nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e da Portaria MEC nº 90, de 6 de fevereiro de 2013, que define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Acesso em 23/07/2017.

BRITO, Vilma Miranda de; PASSOS, Tânia Maria Terra dos. A política de formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Campo Grande no período de 2005 a 2012. In: NERES, Celi Corrêa; COSTA, Luciene Soares da (Orgs). **Pesquisa em educação, políticas públicas e formação de professores em questão**. Campo Grande: Life Editora, 2016.

CAMPO GRANDE. Plano Municipal de Educação. **Lei nº 5.565, de 23 de junho de 2015**, que aprova o Plano Municipal de Educação do município de Campo Grande -MS e dá outras providências. Campo Grande, 2015. Disponível em

<https://www.campogrande.ms.gov.br/cme/downloads/plano-municipal-de-educacao-campo-grandems-pme-2015-2025>. Acesso em 20 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular 1º e 2º anos do Ensino Fundamental**. Campo Grande: Semed, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental**. Campo Grande: Semed, 2008.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; CABRAL NETO, Antônio. Planejamento e gestão educacional: uma articulação necessária para a construção do Sistema Nacional de Educação. In: SCAFF, Elisângela Alves da Silva; FONSECA, Marília (Orgs). **Gestão e planejamento da educação básica nos cenários nacional e internacional**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

CONAE - **Conferência Nacional de Educação**. Documento Final. Brasília: MEC, 2010.

DICKEL, Adriana. A Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilização e controle. **Caderno Cedes**: Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, mai./ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00193.pdf>.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf)

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: INEP, 2007.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; SILVEIRA Carmem Lúcia Albrecht da. Agendas da educação básica: gestão escolar e qualidade da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 31, n. 1, p. 145-157, jan./abr. 2015. Disponível em: [seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/58922](http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/58922).

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Formação de professores, ética, solidariedade e cidadania**: em busca da humanidade do humano. In: SEVERINO, Antonio Joaquim et al; SEVERINO, Francisca Eleonora Santos (Org.). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Recentes regulações na gestão da educação básica brasileira**: entre o estado e o mercado. Congresso Ibero-luso-brasileiro, 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/76.pdf>

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000200004escript=sci\\_abstractetlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000200004escript=sci_abstractetlng=pt).

FREITAS, Maria Teresa. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2002, n.116, pp.21-39. ISSN 1980-5314. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GÓMEZ, Angel I. Pérez. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo. *Motriz*, v. 3, n. 1, Jun. 1997. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/ARTIGO4.pdf>

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Caderno Cedes**, XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622001000300003escript=sci\\_abstractlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622001000300003escript=sci_abstractlng=pt)

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

LEITE, Élia Aparecida Samuel. **Alfabetização e letramento: desafios e possibilidades de uma escola pública municipal a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Juiz de Fora: UFJF, 2014. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/alfabetizacao-e-letramento-desafios-e-possibilidades-de-uma-escola-publica-municipal-a-partir-do-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARCELO GARCIA, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios (C. Antunes, trad.). **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, p. 109-131, ago/dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

MATO GROSSO DO SUL. Tribunal Regional Eleitoral. Eleições TRE-MS. **Resultado das eleições anteriores**. Disponível em: <http://www.tre-ms.jus.br/eleicoes/eleicoes-anteriores>. Acesso em 01 de novembro de 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

NÓVOA, Antônio. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, João Ferreira de. Prefácio. In: SCAFF, Elisângela Alves da Silva; FONSECA, Marília (Orgs). **Gestão e planejamento da educação básica nos cenários nacional e internacional**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (Orgs). In: **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora da PUC, 2010. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>. Acesso em 17 de julho de 2017.

PAULA, Luiz Fernando de; PIRES, Manoel. Crise e perspectivas para a economia brasileira. **Estudos Avançados**. vol.31 n. 89, jan. 2017. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S0103-40142017000100125](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S0103-40142017000100125).

PEREIRA, Alessandra de Fátima Camargo. **O formador e a formação continuada de professores: saberes e práticas**. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Brasília: UNB, 2010. Disponível em: [repositorio.unb.br/handle/10482/6025](http://repositorio.unb.br/handle/10482/6025).

RAMOS, Géssica Priscila. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. v.24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0546.pdf>.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/.../2332>.

SALLES, Eliciane Brüning de. **Formação continuada de professores do ciclo de alfabetização na avaliação de coordenadoras locais a partir de ações do PNAIC em municípios do Rio Grande do Sul**. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Santa Maria: UFSM, 2016. Disponível em: [repositorio.ufsm.br/handle/1/6762](http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6762).

SANTOS, Natália Francisca Cardia dos. **Entre o proposto e o almejado: da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa às expectativas almeçadas por professores participantes**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais). São Paulo: Uninove, 2015. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1014>.

SARMENTO, Dirléia Fanfa ; MENEGAT, Jardelino; RAMIREZ, Vera Lúcia. Educação de qualidade e gestão pública: a construção do planejamento de uma secretaria de educação **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 31, n. 2, p. 313-333, mai./ago. 2015. Disponível em: [seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/61730](http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/61730).

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-3302013000300006&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-3302013000300006&script=sci_abstract&lng=pt).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIÉGAS, Lílian Mara Dela Cruz. **Uma possibilidade para a superação das dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita: o texto e sua reescrita.** 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Campo Grande: UFMS, 2007. Disponível em: [repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/.../Lilian%20Mara%20Dela%20Cruz%20Viégas.pdf](http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/.../Lilian%20Mara%20Dela%20Cruz%20Viégas.pdf).

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: [www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19013/11044](http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19013/11044).

WATANABE, Adriana. Políticas Públicas de Alfabetização. **Políticas públicas de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do Direito à educação.** 252 f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: PUC, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9886>.

**ANEXOS**

## ANEXO A – Declaração Institucional



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**Comitê de Ética com Seres Humanos**

**DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, **Ilza Mateus de Souza**, Secretária Municipal de Educação do Município de Campo Grande/MS, autorizo a realização da pesquisa intitulada **A GESTÃO DO PROCESSO ALFABETIZADOR E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS**, que tem como pesquisadora principal **Gilvania Marques Rosa Leonardo**, que será a responsável pela coleta dos dados e informações. Esta pesquisa será realizada por meio de entrevistas com os técnicos que fazem parte da equipe do PNAIC, nas dependências da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) deste município e terá duração de dois meses.

Campo Grande/MS, 16 de janeiro de 2017.

  
**Ilza Mateus de Souza**  
Secretária Municipal de Educação  
SEMED



## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – Roteiro de entrevista - coordenadores**

1. Fale sobre a implantação e implementação do PNAIC no estado de Mato Grosso do Sul / município de Campo Grande: quem foram os responsáveis, quais foram suas atribuições, se houve dificuldades.
2. Você tem conhecimento de quais foram os critérios adotados pelo MEC para a escolha dos IES responsáveis em cada estado?
3. Você recebeu alguma formação para atuar como coordenador(a) no programa?
4. Como você avalia o desempenho de suas atribuições como coordenador(a)? Justifique.
5. Você teve apoio suficiente por parte dos demais sujeitos que atuam junto à gestão do programa (professores formadores, supervisores e outros responsáveis por ações de coordenação) para realizar o seu trabalho? Se não, o que poderia melhorar?
6. Você considera que, juntamente à equipe de coordenação, conseguiu dar o apoio necessário para que os demais (professores formadores, supervisores etc) conseguissem realizar seu trabalho com tranquilidade e segurança? De que forma?
7. No decorrer das formações do PNAIC, como foi feito o acompanhamento das atividades realizadas pelos supervisores, professores formadores, demais sujeitos da coordenação e orientadores de estudo?
8. Nos intervalos entre as formações de 2013, 2014, 2015 E 2016 houve alguma ação ou acompanhamento por parte da coordenação para garantir a continuidade da proposta do programa? Qual(is)?
9. Em sua opinião, a formação que os orientadores de estudo recebem, garante que a proposta do PNAIC seja levada aos professores alfabetizadores? Se não, o que poderia melhorar?
10. Fale sobre suas impressões em relação à qualidade da formação continuada do PNAIC.
11. Você considera os sujeitos que atuam junto à gestão do programa (orientadores de estudo, professores formadores, supervisores e coordenadores) contribuem para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem das crianças? De que forma? Se não, o que poderia melhorar para que haja maior qualidade nesta proposta?
12. Em sua opinião, o que pode ser feito para garantir de forma efetiva a continuidade da proposta nas redes de ensino?
13. Qual a sua opinião sobre as mudanças na gestão do PNAIC a partir do ano 2016?
14. Como você avalia o desenvolvimento da formação no município? Indique pontos positivos e o que pode ser melhorado.

**APÊNDICE B – Roteiro de entrevista - supervisores**

1. Quais são suas atribuições no PNAIC? Você teve participação na implantação do programa no estado de Mato Grosso do Sul?
2. Você recebeu alguma formação para atuar como supervisor(a) no programa?
3. Como você avalia o desempenho de suas atribuições como supervisor(a)? Justifique.
4. Você teve apoio suficiente por parte dos demais sujeitos que atuam junto à gestão do programa (professores formadores e coordenação) para realizar o seu trabalho? Se não, o que poderia melhorar?
5. Você considera que conseguiu dar o apoio necessário para que os professores formadores conseguissem realizar seu trabalho com tranquilidade e segurança? De que forma?
6. No decorrer das formações do PNAIC, como foi feito o acompanhamento das atividades realizadas pelos professores formadores junto aos orientadores de estudo?
7. Em sua opinião, a formação que os orientadores de estudo recebem, garante que a proposta do PNAIC seja levada aos professores alfabetizadores? Se não, o que poderia melhorar?
8. Fale sobre suas impressões em relação à qualidade da formação continuada do PNAIC.
9. Você considera que os sujeitos que atuam junto à gestão do programa (orientadores de estudo, professores formadores, supervisores e coordenadores) contribuem para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem das crianças? De que forma? Se não, o que poderia melhorar para que haja maior qualidade nesta proposta?
10. Em sua opinião, o que pode ser feito para garantir de forma efetiva a continuidade da proposta nas redes de ensino?

**APÊNDICE C – Roteiro de entrevista - professores formadores**

1. Quais são suas atribuições no programa de formação continuada do PNAIC?
2. Você recebeu alguma formação para atuar no programa como professor(a) formador(a)?
3. Como você avalia o desempenho de suas atribuições como professor formador? Justifique.
4. Você teve apoio suficiente por parte da gestão do programa (supervisores e coordenadores) para realizar o seu trabalho? Se não, o que poderia melhorar?
5. Você considera que conseguiu dar o apoio necessário para que os orientadores de estudo conseguissem realizar seu trabalho com tranquilidade e segurança? De que forma?
6. Em sua opinião, a formação que os orientadores de estudo recebem, garante que a proposta do PNAIC seja levada aos professores alfabetizadores? Se não, o que poderia melhorar?
7. No decorrer das formações do PNAIC, como foi feito o acompanhamento das atividades realizadas pelos orientadores de estudo junto aos professores alfabetizadores?
8. Fale sobre suas impressões em relação à qualidade da formação continuada do PNAIC.
9. Você considera que a gestão do programa (orientadores de estudo, professores formadores, supervisores e coordenadores) contribui para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem das crianças? De que forma? Se não, o que poderia melhorar para que haja maior qualidade nesta proposta?
10. Em sua opinião, o que pode ser feito para garantir de forma efetiva a continuidade da proposta nas redes de ensino?

**APÊNDICE D – Roteiro de entrevista - orientadores de estudo**

1. Quais são suas atribuições no programa de formação continuada do PNAIC?
2. Quais suas atribuições como técnico(a) da Secretaria de Educação?
3. Como você avalia o desempenho de suas atribuições como orientador de estudo? Justifique.
4. Você considera que teve apoio suficiente por parte da gestão do programa e dos professores formadores para realizar o seu trabalho? Se não, o que poderia melhorar?
5. Em sua opinião, a formação que os orientadores de estudo recebem, garante que a proposta do PNAIC seja levada aos professores alfabetizadores? Se não, o que poderia melhorar?
6. No decorrer das formações do PNAIC, como foi feito o acompanhamento das atividades realizadas pelos professores alfabetizadores?
7. Como você avalia o desempenho dos professores alfabetizadores durante as formações?
8. Nos intervalos entre as formações de 2013, 2014, 2015 E 2016 houve alguma ação ou acompanhamento por parte dos orientadores/técnicos para garantir a continuidade da proposta do programa? Comente.
9. Em sua opinião, as formações oferecidas pelo setor responsável pelos anos iniciais da Secretaria de Educação, no período de 2013 a 2016, propiciaram a continuidade da proposta do PNAIC? Por quê?
10. Fale sobre suas impressões em relação à qualidade da formação continuada do PNAIC.
11. Você considera que a gestão do programa na rede municipal (orientadores de estudo, professores formadores, supervisores e coordenadores) contribui para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem das crianças? De que forma? Se não, o que poderia melhorar para que haja maior qualidade nesta proposta?
12. Em sua opinião, o que pode ser feito para garantir de forma efetiva a continuidade da proposta na Rede Municipal de Ensino?

## APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
 ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FORMAÇÃO DE EDUCADORES

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. **Título do Projeto de Pesquisa:** A GESTÃO DO PROCESSO ALFABETIZADOR E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS.
2. **Objetivo da pesquisa:** Analisar a gestão do processo alfabetizador na implantação e implementação da formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino (Reme) de Campo Grande por meio do programa de formação continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).
3. **Procedimentos de pesquisa de campo:** A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos envolvidos na gestão do PNAIC na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS: coordenadores, supervisores, professores formadores e orientadores de estudo.
4. **Riscos para os participantes da pesquisa e/ou para a sociedade:** Os riscos são mínimos, como desconforto, estresse, aborrecimento ou constrangimento dos participantes durante a entrevista, por se tratar de gravação de áudio.
5. **Benefícios para os participantes da pesquisa e/ou para a sociedade:** conhecimento/verificação do processo do PNAIC e produção científica da pesquisadora, direito de obter informações sobre o andamento da pesquisa e suas contribuições para a sociedade.
6. **Garantia de Acesso ao protocolo de Pesquisa:** Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo os sujeitos participantes terão acesso à pesquisadora e coordenadora da pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientadora do protocolo de pesquisa é a Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito. Havendo dúvidas quanto aos procedimentos éticos da pesquisa, entrar em contato com a Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação, Profa. Dra. Celi Correa Neres, pelo telefone (67) 3901- 4601, na unidade da UEMS em Campo Grande/MS ou diretamente com o CESH para que possa sanar dúvidas diretamente com o Comitê: e-mail: cesh@uems.br, fone: (67)3902-2699 - Cidade Universitária de Dourados – UEMS. CEP: 79804-970. Cx: 351.
7. **Garantia de Liberdade:** É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

8. **Garantia de Confidencialidade:** Os dados relativos da pesquisa advindos dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória de análise de conteúdo, sem identificação dos sujeitos participantes.
9. **Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa:** É direito dos sujeitos participantes obter informações sobre o andamento da pesquisa.
10. **Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações:** Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação.
11. **Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos:** Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

## CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_,  
declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado(a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta nas condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora **Gilvania Marques Rosa Leonardo**.

Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, os riscos e benefícios, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Sujeito Participante

Campo Grande, MS, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## APÊNDICE F – Ofício N° 01/17



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**Comitê de Ética com Seres Humanos**



Of. N° 01/17

Campo Grande, 28 de julho de 2017. 7.

À  
**Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS**  
**At.: Exma. Sra. Ilza Mateus de Souza**  
**Secretária Municipal de Educação**

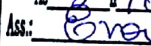
Eu, Gilvania Marques Rosa Leonardo, matrícula 378423, lotada na Gerência do Ensino Fundamental e Médio (GEFEM), nesta secretaria, solicito a autorização para a disponibilização dos dados referentes ao número de professores convocados e concursados da REME no período de 2013 a 2016, para a continuidade da pesquisa de mestrado intitulada **A GESTÃO DO PROCESSO ALFABETIZADOR E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS.**

Ciente de minha responsabilidade pelo uso dos dados coletados e esperando contar com a colaboração de Vossa Senhoria, agradeço antecipadamente e coloco-me à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

  
 Gilvania Marques Rosa Leonardo

Mestranda do Programa de Pós Graduação da UEMS  
 Email: [gilvianiamrleonardo@gmail.com](mailto:gilvianiamrleonardo@gmail.com)  
 Telefone: 99920-0124  
 GEFEM: 3314-3825

Secretaria Municipal de Educação
Protocolo / SEMED
28 JUL 2017
Às 8 h 10 min.
Ass.: 



**APÊNDICE G – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

**GILVANIA MARQUES ROSA LEONARDO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DA EQUIPE GESTORA DAS UNIDADES  
ESCOLARES E DA EQUIPE DE FORMAÇÃO, DA REDE MUNICIPAL DE  
ENSINO DE CAMPO GRANDE - MS**

## 1. INTRODUÇÃO

A presente proposta de intervenção é resultante da pesquisa de mestrado intitulada: “A gestão da formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS”, e tem o intuito de contribuir para a qualidade e continuidade da formação continuada no município, *lócus* desta pesquisa.

Ressalta-se que o Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) prevê, além da produção da dissertação, a apresentação de uma proposta de intervenção, visando subsidiar o enfrentamento do problema identificado pelo/a pesquisador/a na educação básica.

Nesse contexto, a pesquisadora obteve, no início do ano 2017, autorização para realizar a pesquisa nas dependências da Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Campo Grande, por meio de entrevistas com os técnicos e análise documental referente ao PNAIC. Portanto, a proposta é, também, uma forma de retribuir a atenção e colaboração dispensada à pesquisadora e à UEMS.

Salienta-se que a questão central da pesquisa foi: a gestão da formação continuada na REME de Campo Grande - MS contribuiu para a qualidade, numa perspectiva social, e para a continuidade das ações propostas pelo PNAIC, após o seu período de execução?

Nesse sentido, destacou-se, dentre os resultados da pesquisa, a necessidade de melhor integração da gestão educacional com as ações de formação continuada dos professores, oferecidas pela SEMED e pelas políticas públicas de formação continuada docente, propiciando assim, um olhar diferenciado para a gestão, relacionando-a a qualidade e continuidade das ações nos programas.

Outro fator que teve destaque, em especial na opinião dos técnicos entrevistados, foi a imprescindibilidade do fortalecimento teórico dos formadores da SEMED, com a garantia de momentos de estudos, embasando assim, o planejamento das ações de formação continuada da REME.

Na mesma perspectiva, os estudos teóricos apontam a importância da articulação da gestão para a consolidação das políticas públicas educacionais e para a qualidade da formação continuada.

Para Dourado (2007, p. 925), “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 [...]”.

No mesmo viés, para Brito (2012, p. 122) “[...] há um caminho nem sempre muito tranquilo entre a intenção das políticas públicas, as ações e o resultado final”.

As reflexões propiciadas pelos estudos desvelam que uma gestão integrada às ações de formação proporciona discussões mais profícuas nos momentos de estudo que ocorrem na escola, além de orientar com segurança os professores nos momentos em que precisam.

Diante do exposto, apresenta-se a presente proposta de intervenção como uma contribuição para o estudo da equipe de formadores da Semed e da equipe gestora das unidades escolares, almejando traçar novos caminhos na formação continuada da Rede Municipal de Ensino (Reme) de Campo Grande - MS e um resultado mais próximo do esperado no que se refere à qualidade da educação no município.

## **2. JUSTIFICATIVA**

Resultados preliminares da pesquisa “A gestão da formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS” demonstram que a formação continuada de professores tem uma trajetória de busca pela melhoria da qualidade do ensino e, ao mesmo tempo, de descontinuidade das ações de formação, que evidenciam, entre outros fatores, a falta de articulação da gestão das políticas públicas e dos sistemas de ensino.

É importante destacar que em atendimento às demandas de formação dos professores da Educação Básica, a formação continuada é garantida nos documentos oficiais. A meta 16 do PNE, e a meta 16 da Lei n.º 5.565/2015, que institui o Plano Municipal de Educação (PME) de Campo Grande, garantem “[...] 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”.

Ressalta-se também que as metas n.º 7 de ambos os documentos tratam da qualidade da educação e citam a participação dos gestores nos processos de formação.

A formação continuada é tratada por Romanowski e Martins (2010) e Barreto (2015), a partir de pesquisas recentes que apontam, entre outras evidências, que aos professores da Educação Básica têm sido oferecidas formações ainda de forma tradicional, como palestras e cursos de curta duração, que não contemplam as necessidades dos professores e, na maior parte, são relacionadas às avaliações de desempenho dos alunos.

Para Freitas (2012) e Gatti, Barreto e André (2011), essa relação promove a prioridade sobre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, já que são as únicas contempladas

pelos testes de desempenho, empobrecendo o currículo, o que traduz na negação do direito dos estudantes a uma formação integral.

Também vale salientar que em pesquisa realizada sobre a formação de professores na Rede Municipal de Campo Grande, no período de 2005 a 2012, Brito e Passos (2016) desvelam o foco nos resultados por meio dos testes de desempenho dos alunos, no qual o professor tornou-se o centro das atenções quando a análise era o sucesso ou insucesso da aprendizagem dos alunos.

Para Brito e Passos (2016), houve uma grande atenção para os resultados, sendo assim, a formação que foi oferecida aos professores em busca de melhorias na aprendizagem dos alunos não assegurou o desenvolvimento profissional docente.

Nesse mesmo viés, Catanante e Brito (2014, p. 01) defendem que “[...] a formação do professor exige mais que a simples transmissão de informações, exige a busca do domínio de conhecimento para o exercício da profissão [...]”. Nesta análise, as autoras ressaltam a necessidade de uma formação alicerçada teoricamente e que seja permanente.

Quanto às competências exigidas para o trabalho do professor, é preciso “[...] uma compreensão geral para além dos conhecimentos específicos da área, precisa ter uma compreensão mais ampliada de mundo, da ciência, da tecnologia e do trabalho. (CATANANTE e BRITO, 2014, p. 05).

A formação continuada, que no contexto atual ainda é baseada nos índices de desempenho dos alunos, demanda, para sua transformação, estudo, planejamento e muito empenho por parte da gestão das políticas públicas e também dos sistemas locais. Nesse sentido, Azevedo (2011) discute a relação gestão e qualidade na educação, de forma que a qualidade só será alcançada por meio da gestão. Para a autora, é a gestão que operacionaliza as práticas sociais e políticas na educação.

A qualidade também é tratada por Gómez (1997), num sentido ético, sendo necessário o entendimento, entre outros fatores, de que a prática educativa se justifica quando facilita o processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito.

Da mesma forma, para Nóvoa (1992) não é possível ocorrer mudanças na escola sem o empenho dos professores, ao mesmo tempo que não é possível que os professores venham ter transformações em sua prática sem o apoio das instituições em que trabalham. Para o autor, é preciso investimento no desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, a gestão das políticas de formação e a gestão escolar são destacadas pelos autores como propulsoras do desenvolvimento profissional dos professores, pois é por

meio da gestão que podem ser garantidos os processos democráticos que levam à construção coletiva de novos caminhos para a educação.

Diante do exposto, compreende-se que é preciso ressignificar a formação continuada, com estudos que possam permear o trabalho dos profissionais da educação e, em consequência, o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, a presente proposta pretende dar os primeiros passos com o intuito de contribuir para uma construção coletiva envolvendo a equipe gestora das escolas, a Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais (SUPED), a Superintendência de Gestão e Normas (SUGENOR) e os formadores da SEMED.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1. Objetivo Geral**

Contribuir para a qualidade e continuidade da formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, por meio de ações que visam à integração e o aprofundamento teórico da equipe de formação da SEMED e da equipe gestora das unidades escolares, bem como o acompanhamento dos processos de formação dos professores.

#### **3.2. Objetivos Específicos**

- Apresentar à Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais (SUPED) e à Superintendência de Gestão e Normas (SUGENOR) a análise realizada a partir dos dados coletados na pesquisa de mestrado (da qual é resultante esta proposta) no que concerne aos aspectos de gestão das políticas educacionais docentes no município de Campo Grande.
- Proporcionar à equipe gestora das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande momentos de estudo e reflexão, em consonância com a formação continuada dos professores, no intuito de aprofundar os conhecimentos e refletir sobre a importância da construção coletiva e da formação na escola.
- Garantir momentos de estudo para a equipe de formação da Gerência do Ensino Fundamental e Médio/Semed (GEFEM), sobre uma concepção de construção coletiva, visando fortalecer o planejamento da formação continuada na Reme.

- Empreender estudos com a equipe gestora escolar e equipe de formação da Gerência do Ensino Fundamental e Médio/Semed (GEFEM), sobre o significado, conceito e concepções subjacentes ao tema “qualidade”.

#### 4. METODOLOGIA

A Secretaria Municipal de Campo Grande, por meio da SUPED, lançou no ano 2017, o Programa de Formação “Educação em foco: múltiplas dimensões da formação continuada”, com o objetivo de estabelecer um diálogo integrador entre os profissionais da educação, considerando a escola um local de ação, o currículo um espaço de intervenção e o ensino uma tarefa essencial (CAMPO GRANDE, 2017).

Nesse contexto, a presente proposta de intervenção é uma ação que propõe incorporar-se ao Programa de Formação e se apoia no Plano de Ações Articuladas (PAR), com vigência 2016-2019, na Dimensão n.º 2, que se refere à formação de profissionais da educação.

A proposta compõe-se pela garantia de momentos de estudos para a equipe de formadores dos anos iniciais (técnicos pedagógicos da GEFEM) e pela formação da equipe gestora escolar, em consonância com o Programa de Formação da SEMED, como se apresenta no quadro 1:

**Quadro 1: Ações**

Ação	Superintendência da SEMED	Envolvidos
Reunião para apresentação da proposta	SUPED e SUGENOR	Responsável pela proposta, Superintendente de Gestão das Políticas Educacionais, Chefia e equipe de formadores dos anos iniciais da GEFEM e técnicos da SUGENOR.
Reuniões mensais de estudo	SUPED	Equipe de formadores dos anos iniciais da GEFEM.
Reuniões bimestrais de estudo	SUPED e SUGENOR	Equipe de formadores dos anos iniciais da GEFEM, técnico(s) da SUGENOR e equipe gestora das escolas.

Fonte: elaborado pela autora

Ressalta-se que em atendimento à necessidade da continuidade das ações de formação que já foram investidas, alguns autores que embasaram a elaboração do Programa de Formação e a formação continuada do PNAIC serão destacados para as ações de formação previstas nesta proposta, tais como: Gasparin (2007); Gatti (2008); Libâneo (2010); Nóvoa

(1995); Sacristán (1998); Saviani (2003); e Ferreira e Leal (2010). Outros autores que tratam dos processos de gestão escolar e das políticas públicas, da gestão democrática e da formação de professores também serão agregados aos estudos, como: Aranda (2004; 2014); Catanante (2008); Dourado (2007); Gómez (1992); Imbernón (2010); Garcia (1999); e Azevedo (1997).

Os momentos de estudo serão planejados com o objetivo de refletir sobre a importância de uma perspectiva de construção coletiva na formação continuada, embasando assim a elaboração das formações dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto pelo órgão central como pela escola. As superintendentes envolvidas e a responsável pela Gerência do Ensino Fundamental e Médio serão convidadas para acompanhar o planejamento das ações, auxiliando na busca de temas pertinentes e fazendo os encaminhamentos necessários para a efetividade da formação dos técnicos e da equipe gestora escolar.

Ressalta-se que esta proposta apresentará os primeiros passos para uma construção coletiva, no entanto, a partir do envolvimento dos atores aqui contemplados, novas ações poderão ser implementadas, especialmente para maior participação dos gestores da Semed e das escolas em ações mais democráticas e permanentes de formação. A fim de organizar os momentos de estudo, será formada uma comissão organizadora, responsável pela escolha dos textos e pela logística para as reuniões:

### **Quadro 2 – Comissão organizadora**

<b>Responsável pela proposta</b>	<b>Técnicos da GEFEM</b>	<b>Técnico(s) da SUGENOR</b>

Fonte: Elaborado pela autora

Salienta-se que um técnico (ou mais) da SUGENOR fará parte da equipe de comissão e será responsável pela articulação da SUGENOR com a SUPED. Dessa forma, apresenta-se no quadro a seguir o cronograma das ações planejadas:

### **Quadro 3 – Cronograma das ações**

<b>Anos 2018/2019/2020</b>	
<b>Ações</b>	<b>Data</b>
Reunião para apresentação da proposta à SUPED e à SUGENOR	5/3/2018
Reuniões da comissão organizadora	Primeira quarta-feira de cada mês (março a novembro/2018/2019/2020)
Reuniões de estudos da equipe de formadores dos anos iniciais da GEFEM	Segunda quarta-feira de cada mês (março a novembro/2018/2019/ 2020)

Reuniões de estudos da equipe de formadores da GEFEM/SUPED e técnico(s) da SUGENOR com a equipe gestora escolar	Semana posterior ao polo de formação dos professores, a cada bimestre (2018/2019/2020)
---	--

Fonte: Elaborado pela autora

Nota: O período foi baseado na vigência do Plano de Formação da SEMED (2017-2020).

Os certificados serão emitidos pelo Centro de Formação (CEFOR)/SEMED e a carga horária de cada encontro de formação será de 4 horas. Portanto, especifica-se no quadro a seguir a carga horária total de formação dos técnicos e da equipe gestora escolar, considerando o período de 2018 a 2020.

#### **Quadro 4 – Carga horária das formações**

<b>Especificação</b>	<b>Carga horária</b>
Carga horária de cada encontro	4 horas
Carga horária total – equipe gestora escolar	48 horas
Carga horária total - técnicos pedagógicos	264 horas

Fonte: Elaborado pela autora

A escolha dos textos deverá ser feita com base no Programa de Formação da SEMED e a comissão organizadora buscará assessoria junto às Universidades públicas do estado.

Os encontros com a equipe gestora das 94 (noventa e quatro) escolas acontecerão na SEMED e, para facilitar a condução das discussões, serão organizadas três turmas para atendê-los com comodidade, como demonstrado no quadro a seguir:

#### **Quadro 5 – Organização das turmas – equipe gestora escolar (por escola)**

<b>Turma A</b>	<b>Turma B</b>	<b>Turma C</b>

Fonte: Elaborado pela autora

Os encontros de formação ocorrerão nas salas do Centro de Formação Lúdio Martins Coelho, na SEMED, no turno vespertino, das 13h30min às 17h30min.



## 5. REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011. Disponível em: [www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/26412/15404](http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/26412/15404).

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul/set. 2015. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf).

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE)**. 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://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em 20 set. 2017.

BRITO, Vilma Miranda de. **A política educacional brasileira recente: novos contornos da ampliação da escolaridade obrigatória**. 144 f. Tese (Doutorado em Educação). Campo Grande: UFMS, 2012.

BRITO, Vilma Miranda de; PASSOS, Tânia Maria Terra dos. A política de formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Campo Grande no período de 2005 a 2012. In: NERES, Celi Corrêa; COSTA, Luciene Soares da (Orgs). **Pesquisa em educação, políticas públicas e formação de professores em questão**. Campo Grande: Life Editora, 2016.

CAMPO GRANDE. Plano Municipal de Educação. **Lei nº 5.565, de 23 de junho de 2015**, que aprova o Plano Municipal de Educação do município de Campo Grande -MS e dá outras providências. Campo Grande, 2015. Disponível em <https://www.campogrande.ms.gov.br/cme/downloads/plano-municipal-de-educacao-campo-grandems-pme-2015-2025>. Acesso em 20 set. 2017.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais. **Programa Educação em foco: múltiplas dimensões da formação continuada**. Campo Grande: SEMED, 2017.

CATANANTE, Bartolina Ramalho; BRITO, Vilma Miranda de. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor: implantação e implementação no Estado de Mato Grosso do Sul**. In: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação/ VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação. Portugal, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf)

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n.

119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000200004&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000200004&script=sci_abstract&lng=pt).

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GÓMEZ, Angel I. Pérez. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo. **Motriz**, v. 3, n. 1, Jun. 1997. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/ARTIGO4.pdf>

NÓVOA, Antônio. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/.../2332>.