

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO À DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES
DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DO PNAIC EM
SANTA MARIA/RS: CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Angela Maria Ribas Hermes

Agudo, RS, Brasil.

2014

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DO PNAIC EM SANTA
MARIA/RS: CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS**

Angela Maria Ribas Hermes

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato Sensu* em Gestão Educacional, da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como
requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional.

Orientadora: Profa. Ms. Alexandra Silva dos Santos Furquim

Agudo, RS, Brasil

2014

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO DO PNAIC EM SANTA MARIA/RS: CONCEPÇÕES
E VIVÊNCIAS**

elaborada por
Angela Maria Ribas Hermes

como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Alexandra Silva dos Santos Furquim, Ms. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Myrian Cunha Krum, Ms. (UFSM)

Claudio Emelson Guimarães Dutra, Ms. (UFSM)

Agudo, 28 de novembro de 2014.

Dedico este trabalho à memória de meus pais Geroncio Guterres Ribas e Geraldina Pinheiro Ribas, que por me orientarem na vida com muita fé, amor e trabalho ensinaram-me a perseverar na realização de meus sonhos e pelo incentivo constante de meus estudos em suas jornadas terrenas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, criador de tudo e meu conselheiro de todas as horas.

À minha família (esposo e filhos), sinônimo de aconchego, cumplicidade e afeto.

Às minhas colegas e orientandas da turma do PNAIC - 1º ano do município de Santa Maria/RS, das quais sou Orientadora de Estudos, pela parceria, trocas e aprendizagens que se constituíram em laços nessa formação.

À minha orientadora Profa. Alexandra Furquim, pela compreensão e apoio.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DO PNAIC EM SANTA MARIA/RS: CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS

AUTORA: ANGELA MARIA RIBAS HERMES

ORIENTADORA: PROF^a. MS. ALEXANDRA SILVA DOS SANTOS FURQUIM

Data e Local da Defesa: Agudo/RS, 28 de novembro de 2014.

Esta pesquisa integra uma análise que tem como tema de estudo a formação continuada de professores alfabetizadores através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Dos vinte e três professores participantes do estudo, vinte são regentes em turmas de Alfabetização 1º ano e três deles são coordenadores pedagógicos das escolas em que atuam os professores alfabetizadores pesquisados. Implementado no ano de 2013, O PNAIC é uma iniciativa do Governo Federal com o objetivo de alfabetizar todas as crianças das escolas públicas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, denominado Ciclo de Alfabetização. O estudo das concepções e vivências na prática pedagógica dos professores do programa em questão, o papel dos gestores escolares, na figura dos coordenadores pedagógicos e o apoio à formação continuada destes professores é o enfoque deste trabalho. Optou-se por uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Na análise dos principais resultados, considerando-se o processo de formação continuada, pode-se afirmar que o mesmo apresentou significativas reflexões e possíveis mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas turmas de alfabetização, de forma a possibilitar um repensar sobre as práticas da docência, incluindo-se as questões que são externas às escolas. Estas questões são angústias constantes dos professores e precisam ser consideradas para que realmente possam-se alfabetizar todas as crianças com qualidade, no tempo esperado. Reitera-se a necessidade de formação continuada, de forma a firmar-se como um dos direitos dos profissionais da educação para a construção de sua identidade docente.

Palavras-chave: Gestão escolar. Formação continuada. PNAIC. Ciclo de alfabetização.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização Lato Sensu em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

THE CONTINUING FORMATION OF TEACHERS IN THE PNAIC LITERACY CYCLE IN SANTA MARIA CITY: CONCEPTION AND LIFE

AUTHOR: ANGELA MARIA RIBAS HERMES

GUIDER: PROFESSOR AND MASTER ALEXANDRA SILVA DOS SANTOS FURQUIM

Date and place of defense: Agudo/RS, November 28th, 2014.

This research completes an analysis that has as a study theme the education teacher continuing formation through the National Pact Literacy in the Age One (PNAIC). Of the twenty-three teachers who participated of this study, twenty are teachers from literacy groups (first year) and three of them are pedagogical coordinators from the schools that they act as researched literacy teachers. PNAIC was implanted in 2013 and it is a Federal government initiative. It has as objective to teach children from public schools until the end of the third year of the fundamental teaching named literacy cycle and the conception study and life in the pedagogical practice of the program teachers. The role of the school managers through the pedagogical coordinators and the support to the continuing formation from these teachers is the focus of this work. A qualitative research was chosen as a case study. In the main results analysis it was considered the continuing formation and it is possible to affirm that the same presented materially reflection and possible changes in the pedagogical practice developed in the literacy groups in order to make possible a rethink about the teaching practices including the school outside questions. These questions are persistent anxiety of teachers and they need to be considered to that really be possible to teach all children and in the right time. It must be reiterated the necessity of the continuing formation in a way to fix as professional right to build their teacher identity.

Key-words: School managers. Continuing formation. PNAIC. Literacy cycle.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Expectativas das professoras alfabetizadoras quanto ao curso de formação continuada - PNAIC.	34
Quadro 2 – Tempo de experiência em turma de Alfabetização das professoras participantes do curso de formação continuada – PNAIC.	36
Quadro 3 – Compreensão do processo de Alfabetização pelos professores alfabetizadores	38
Quadro 4 – A participação dos professores alfabetizadores em cursos específicos de Alfabetização.	41
Quadro 5 – Dificuldades encontradas nas turmas de Alfabetização.	43
Quadro 6 – As concepções dos professores alfabetizadores, cursistas do PNAIC, sobre a Alfabetização.	47
Quadro 7 – Os tipos de avaliação realizadas nas turmas de Alfabetização das professoras cursistas do PNAIC.....	50
Quadro 8 – Planejamento e autoavaliação das funções como coordenadoras pedagógicas das turmas do Ciclo de Alfabetização	54
Quadro 9 – Periodicidade e organização das reuniões de formação continuada escolas	55
Quadro 10 – Principais problemas enfrentados pelas coordenações pedagógicas nas escolas.....	56
Quadro 11 – Relacionamento dos coordenadores pedagógicos com os professores das escolas.	58
Quadro 12 – Atualização e/ou estudos de aperfeiçoamento dos coordenadores pedagógicos	59
Quadro 13 – Entendimento sobre o perfil de um bom coordenador pedagógico	60
Quadro 14 – Conhecimento da proposta do PNAIC pelos coordenadores pedagógicos das escolas	62
Quadro 15 – Avaliação das práticas docentes dos professores alfabetizadores nas escolas após formações do PNAIC	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CME	– Conselho Municipal de Educação
DAGE	– Diretoria de Apoio à Gestão Educacional
DCN	– Diretrizes Curriculares Nacionais
DICEI	– Diretoria de Currículos e Educação Integral
DOU	– Diário Oficial da União
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEEMPA	– Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação
GEPFICA	– Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEOB	– Instituto de Educação Olavo Bilac
IES	– Instituição de Ensino Superior
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
OCDE	– Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	– Programme for International Student Assessment - Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAIC	– Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	– Plano Nacional Biblioteca Escolar
PNE	– Plano Nacional de Educação
PNLD	– Programa Nacional do Livro Didático
PPP	– Projeto Político Pedagógico
RME	– Rede Municipal de Ensino
RS	– Rio Grande do Sul
SEB	– Secretaria da Educação Básica
SIMEC	– Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SINPROSM	– Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria – RS
SISPACTO	– Sistema de monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SMED	– Secretaria de Município da Educação
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento	74
--	----

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Questionário aplicado aos Professores Alfabetizadores	76
Apêndice B – Questionário aos Gestores das escolas da RME	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	19
1.1 A Formação continuada de professores	19
1.2 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).....	23
1.3 O papel dos coordenadores pedagógicos na formação continuada de professores	27
CAPÍTULO II – AS CONCEPÇÕES E AS VIVÊNCIAS DOS PROFESSORES ATRAVÉS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNAIC.	30
2.1 Contextualizando a pesquisa	30
2.2 Sujeitos da pesquisa	32
2.3 Análise e Interpretação dos Dados	32
2.3.1 A reflexão nos relatos de experiências dos professores.....	33
2.3.1.1 Questionário aos professores alfabetizadores (Apêndice A)	33
2.3.1.2 Questionário aos gestores (Apêndice B)	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	68
ANEXO	73
APÊNDICES.....	75

INTRODUÇÃO

Na sociedade atual depara-se com fenômenos como a globalização, o avanço tecnológico e científico a instaurar novas formas de viver e conviver com os demais. O acesso à informação ocorre de forma muito rápida e atinge os mais diferentes pontos do globo terrestre simultaneamente, em instantes. A comunicação entre os povos é instantânea. Nessa nova ordem social, a escola atual está inserida em um conjunto de contradições políticas, sociais e econômicas. Para isso é necessário que a escola também se abra para o novo.

A formação continuada oferecida nas últimas décadas teve como propósito a atualização e o aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, nas mudanças no campo das tecnologias, nos rearranjos dos processos produtivos e suas repercussões sociais (GATTI; BARRETO, 2009, p. 200).

Ao professor, nessa complexidade, cabe atualizar-se permanentemente e criticamente de forma a compreender as demandas sociais da sociedade contemporânea, a importância de sua atuação nesse contexto e a necessidade de compreensão de que a aprendizagem ocorre ao longo da vida, da carreira profissional, visto que a formação de professores exige renovação, continuidade. Esta ideia é reforçada ao afirmar que:

A formação não se conclui, cada momento abre possibilidades para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço/renovação/ inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se a prática, então, a mediadora da produção do conhecimento ancorado/mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, construindo-se a partir desse entendimento, uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo (PORTO, 2000, p. 14).

Dessa forma, já não é suficiente ao professor ser graduado em sua área de formação. Como apontado abaixo:

O professor, independentemente das condições nas quais efetuou sua formação na graduação, precisa dar continuidade nos estudos para ficar atualizado quanto às modificações na área do conhecimento da disciplina que leciona e também por uma razão muito mais premente e mais profunda, que se refere à própria natureza do fazer pedagógico. Esse fazer que é o do domínio da práxis e, portanto, histórico e inacabado (BARBIERI; CARVALHO; UHLE, 1992, p. 32).

Há uma razão mais premente e mais profunda, que se refere à própria natureza do fazer pedagógico. Esse fazer se constitui como histórico e inacabado. Sob esta perspectiva, nunca estamos formados, e sim continuamente em processo de formação, por ser a produção de conhecimento dinâmica, provisória e nunca dada como acabada, ao contrário, está sempre em construção, dado o seu caráter de provisoriedade. A formação continuada refere-se a:

Ações de formação durante a jornada de trabalho; ajuda a professores iniciantes; participação no projeto pedagógico das escolas; reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização; estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação a distância, etc.; ações de formação fora da jornada de trabalho: cursos, encontros e palestras promovidos pelas Secretarias de Educação ou por uma rede de escolas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 388-389).

Neste sentido, interessa analisar as diretrizes e metas para a educação, ou seja, as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011/2020, cujo princípio central parece ser marcado pelas formas da sociedade monitorar e cobrar a educação. O documento assume metas de aumento no investimento em educação, ampliação de vagas em creches, remuneração de professores, erradicação do analfabetismo e ampliação da oferta de ensino em tempo integral, entre outras (BRASIL, 2013).

Dentre as diretrizes relativas à formação de professores, destaca-se a valorização dos profissionais da educação e a difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade.

Sabe-se que a docência é a base da formação do educador, mas compreende-se que isso não é tudo. Faz-se necessário aproveitar a ampliação do espaço-tempo também do professor na escola para atividades de formação continuada em serviço, de discussão sobre cada realidade.

A necessidade de haver formação continuada só surge quando o professor é visto como um profissional que deve sempre aperfeiçoar sua prática ao fazer um trabalho de reflexão sobre ela e tem contato com o conhecimento didático.

É aí que surge o papel de formador do coordenador pedagógico, que se torna imprescindível para orientar esse processo. É com esse conhecimento que o coordenador pedagógico planeja os encontros de formação. Portanto, é prioridade da gestão escolar coordenar o coletivo escolar com o objetivo maior de a escola oferecer formação ampla e qualificada a seus alunos.

Em muitas das ações de formação continuada, há uma dicotomia na qual se separa o processo de aprendizagem do aluno do processo de formação do professor. Este modelo de formação tem dificultado mudanças significativas em sala de aula, uma vez que há um distanciamento entre a prática vivida e a teoria exposta, isto é, há uma falta de articulação na questão teórico-metodológica.

Essas constatações têm levado estudiosos como Nóvoa (1995), Candau (1999), Contreras (2002), Libâneo (2003) à crítica dessas propostas, apresentando teorias que se propõem a superá-las. A formação de professores da Educação Básica transformou-se em objeto de estudo, especialmente subsidiada pelo referencial teórico metodológico da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, como afirma Verdinelli (2007).

Neste sentido, a formação continuada de professores da Educação Básica é um dos grandes desafios atualmente. Esta formação precisa ser redimensionada. Este contexto e a experiência e vivência atual como formadora de professores do Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e supervisora pedagógica na escola, utilizando os referenciais citados e desenvolvendo ações de formação continuada, nos desafiam a aprofundar estudos e a necessidade de repensar as ações sobre a formação em serviço, o que justifica a importância do presente estudo.

A formação continuada é a garantia do desenvolvimento profissional permanente. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor.

O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar. A formação continuada de professores não pode se restringir à participação em cursos, palestras, ações descontínuas, sem relação entre si; estas ações são importantes para o desenvolvimento profissional, são uma das possibilidades, mas não podem ficar reduzidas a isto.

Segundo Verdinelli (2007), deve-se pensar a formação como um processo dinâmico, que vai além dos encontros esporádicos, impostos de forma vertical aos professores; a escola precisa ser vista como um *lócus* de formação em serviço e que, nos encontros de formação, os professores vivenciem o mesmo referencial teórico-metodológico que irão usar com os seus alunos; que sejam amparados,

assessorados com planejamentos e acompanhamento pedagógico durante todo o processo para que, aos poucos, construam sua autonomia profissional.

Não se pretende aqui conceituar a formação continuada em serviço como sinônimo de curso, visto que este tem como proposta ações eventuais, fragmentadas, desarticuladas da cultura escolar.

Acredita-se que as ações de uma formação continuada devem tornar-se parte da escola, auxiliando no desenvolvimento profissional dos professores, revendo as reais necessidades da escola de forma a problematizar e investigar se as práticas atuais estão produzindo novos conhecimentos e propiciando novas aprendizagens de forma a qualificar o ensino.

Como integrante de uma escola da rede municipal de ensino (RME) de Santa Maria/RS, como supervisora pedagógica e enquanto orientadora de estudos dos professores alfabetizadores da referida RME, participei recentemente como Orientadora de Estudos de uma ação oriunda do governo federal denominada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Instituído através da Portaria Ministerial 867 de 04/07/2012, cujo objetivo é alfabetizar as crianças até no máximo os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Observa-se o que trata o artigo 2º e o inciso I:

Art. 2º Ficam instituídas as ações do Pacto, por meio do qual o MEC, em parceria com instituições de ensino superior, apoiará os sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas, e que se caracterizam:

I - pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento (BRASIL, MEC. PORTARIA nº 867/12, DOU 129, p. 22, 2012).

Percebe-se desta forma que a formação continuada é um dos eixos do PNAIC juntamente com os outros três, destacados no art. 6º:

As ações do Pacto compreendem os seguintes eixos:

I - formação continuada de professores alfabetizadores;

II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;

III - avaliação e;

IV - gestão, controle e mobilização social (BRASIL, MEC. PORTARIA Nº 867/12, D.O.U., p. 23, 2012).

O eixo “formação continuada de professores alfabetizadores”, art. 7º, caracteriza-se por:

I - formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto;

II - formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo.

Parágrafo único: O MEC poderá conceder bolsas para os orientadores de estudo e professores alfabetizadores, nos termos da Lei nº 11.273, de 2006, com valores e critérios regulamentados em resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (BRASIL, MEC. PORTARIA Nº 867/12, DOU 129. p. 23, 2012).

Portanto, esta monografia centra-se neste eixo através da seguinte indagação: Como ocorre a formação continuada dos professores do ciclo de alfabetização do PNAIC e de que forma a gestão escolar pode mediar esse processo?

Partindo das considerações supracitadas e da importância do tema com o surgimento da demanda de novos perfis profissionais aos professores alfabetizadores e a necessidade de constante formação pretende-se neste trabalho, como objetivo: compreender a formação continuada de um grupo de professores alfabetizadores, cursistas do PNAIC, regentes de turmas de Alfabetização, da RME de Santa Maria / RS.

Especificamente, buscou-se analisar as concepções dos professores sobre a formação continuada; relacionar as concepções e ações desenvolvidas acerca da formação continuada (PNAIC); analisar as possíveis repercussões da formação continuada de professores (PNAIC) em suas práticas docentes bem como no ambiente escolar.

Para isso, foram pesquisados vinte professores alfabetizadores da rede municipal de ensino (RME) do município de Santa Maria/RS, cursistas do PNAIC, dos quais sou Orientadora de Estudos e três coordenadores pedagógicos das escolas municipais em que estão lotados os professores cursistas.

O estudo possuiu uma abordagem qualitativa, que aborda o objeto de pesquisa sem a preocupação de enumerar ou medir os dados coletados. Há a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação que é objeto de estudo.

O pesquisador procura entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes, da situação estudada e a partir daí vai elaborando sua interpretação dos fenômenos estudados. Assim:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o

objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

Para Minayo (2007), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Segundo os subsídios teóricos de Lüdke e André (1986, p. 13), que fazem uma discussão sobre a pesquisa em educação dentro de uma vertente qualitativa, o estudo de caso “vem ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”.

Com base nessas considerações optou-se por este tipo de metodologia, considerando sua aplicabilidade na pesquisa em educação, além de suas possibilidades e limites enquanto estratégia de pesquisa.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 17), o estudo de caso deve ser aplicado quando o pesquisador tiver o interesse em pesquisar “uma situação singular, particular”. As autoras citadas (idem, p. 17) afirmam ainda que “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo”. O estudo de caso apresenta características fundamentais que são destacadas pelas autoras já mencionadas acima. São elas:

- 1 - Os estudos de caso visam à descoberta.
- 2 - Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’.
- 3 - Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
- 4 - Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.
- 5 - Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
- 6 - Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
- 7 - Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

Encontramos ainda que:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o

objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe (GIL, 2007,p.54, apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 39).

Foi utilizado como instrumento de coleta de dados: um questionário, aplicado aos professores alfabetizadores que são cursistas do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), além de outro questionário aplicado a três coordenadores pedagógicos da RME, que atuam nas escolas em que estão lotados os professores cursistas. Após a exploração dos dados no campo da pesquisa utilizou-se como estratégia a técnica de análise de conteúdo.

Apoiada em Bardin (2009, p. 38), a análise de conteúdo, enquanto método de análise torna-se “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” Permite assim, a identificação de questões, ou seja, a partir desta técnica podemos encontrar respostas para as indagações formuladas e possíveis formas de tratamento dos dados do estudo.

A técnica de análise de conteúdo, segundo o referido autor, compõe-se de três grandes etapas: a) a pré análise; b) a exploração do material; c) o tratamento dos resultados e a interpretação.

A primeira etapa constituiu-se na fase de organização, que pode utilizar vários procedimentos, tais como: leitura flutuante, hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação. A segunda etapa caracteriza-se pela codificação dos dados, a partir das unidades de registro. A última etapa configura-se pela categorização, que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns.

Para atender aos objetivos propostos organizou-se o trabalho com a seguinte estrutura: no Capítulo 1 o referencial teórico sobre a formação continuada de professores, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, além do papel do gestor na formação continuada de professores; no Capítulo 2 abordaram-se as concepções e as vivências dos professores sobre a formação continuada no PNAIC em suas práticas docentes; através da análise dos dados obtidos posteriormente, foram feitas as análises dos resultados e posteriormente foram realizadas as considerações finais do estudo.

CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O capítulo abordará a formação continuada de professores segundo os autores estudados. Posteriormente apresentará o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como uma política de governo, cujo objetivo é alfabetizar todas as crianças das escolas públicas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, até o final do Ciclo de Alfabetização. A ênfase dada será um dos cinco eixos do PNAIC, que é a formação continuada dos professores alfabetizadores, por ser o foco da pesquisa.

1.1 A Formação continuada de professores

Na formação continuada em serviço, algumas questões fundamentais precisam ser consideradas:

- a) A escola como *locus* da formação continuada em serviço;
- b) Os sujeitos desse processo de formação são os professores, alunos, comunidade escolar;
- c) O estabelecimento de um processo dialógico, em que haja participação das diferentes vozes que compõem o grupo e, com base na discussão, no confronto, busca organizar a síntese;
- d) A necessária articulação prática-teoria-prática;
- e) A mudança de concepção do processo de ensino-aprendizagem;
- f) O assessoramento contínuo do formador;
- g) A criação de uma comunidade de aprendizagem em que o formador atue como mediador, provocando confronto entre o que se pretende e o modo como o professor atua em sala de aula (VERDINELLI, 2007, p. 26).

No espaço da escola, através de um trabalho coletivo, construído de forma gradativa, é que a prática pedagógica torna-se objeto de análise crítica. O trabalho coletivo favorece reflexões, análise das práticas e uma postura de intervenção, possibilitando a articulação prática-teoria-prática.

A escola é local do trabalho docente, e a organização escolar é espaço de aprendizagem da profissão, no qual o professor põe em prática suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais, trocando experiências com os colegas e aprendendo mais sobre o seu trabalho. O professor participa ativamente da organização do

trabalho escolar, formando com os demais colegas uma equipe de trabalho, aprendendo novos saberes e competências, assim como um modo de agir coletivo, em favor da formação dos alunos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 307).

A escola continua tendo o papel principal nos processos educativos na constituição dos sujeitos, bem como da socialização do sujeito inserido em uma sociedade em que surgem transformações no dia a dia, em que a ciência e a tecnologia estão cada vez mais presentes em nossa vida.

Cabe ao professor alfabetizador, dessa forma, conduzir o aluno à construção de seus processos educativos e da alfabetização, onde as estruturas e elementos da língua e da linguagem constituam-se como espaço de construção de autonomia e emancipação, de forma a valorizar e socializar os saberes que trazem consigo. Por isso a ideia de um ensino mais abrangente, em ciclo, para que cada criança disponha de tempo e espaço pra a promoção de sua aprendizagem. Assim prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN):

Os ciclos assim concebidos concorrem, juntamente com outros dispositivos da escola calcados na sua gestão democrática, para superar a concepção de docência solitária do professor que se relaciona exclusivamente com a sua turma, substituindo-a pela docência solidária, que considera o conjunto de professores de um ciclo responsável pelos alunos daquele ciclo, embora não eliminem o professor de referência que mantém um contato mais prolongado com a classe. Aposta-se, assim, que o esforço conjunto dos professores, apoiado por outras instâncias dos sistemas escolares, contribua para criar uma escola menos seletiva e capaz de proporcionar a cada um e a todos o atendimento mais adequado a que têm direito. Para evitar que as crianças de 6 (seis) anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos levando à baixa autoestima do aluno e, sobretudo, para assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade, recomenda-se enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização (BRASIL, MEC, 2013, p. 124).

Assim, a alfabetização deve ser pensada como um processo contínuo, não devendo ser simplificada apenas a atingir metas em relação ao domínio de códigos linguísticos e de seus usos. Deve-se pensá-la como intrínseca à formação dos sujeitos e com o domínio de códigos e dos elementos que o sustentam contribuir na questão da autonomia em uma sociedade organizada a partir e em torno da leitura e da escrita nos seus mais abrangentes contextos.

Partindo desse contexto, a formação continuada de professores/as alfabetizadores/as deve estar organizada de forma que esses possam pensar e

repensar seu papel, sua atuação e as dimensões que a escola e os processos formativos de alfabetização e letramento assumem em nossa sociedade contemporânea.

Mais do que o estudo e a problematização de métodos e procedimentos de alfabetização e do letramento, também a reflexão sobre o trabalho que os professores realizam junto aos educandos e seu contexto se fazem necessárias. A formação destes profissionais da educação deve primeiramente estar centrada no respeito a cada etapa do desenvolvimento do estudante.

Entre 2000 e 2010, a taxa de analfabetismo no Brasil, até os 8 (oito) anos de idade, caiu 28,2%, com variações entre os estados da federação, alcançando uma taxa de alfabetização média de 84,8% (IBGE, 2010 *apud* BRASIL, 2012a, p. 19).

Apesar deste avanço, constatam-se no mesmo Censo, IBGE (2010, *apud* BRASIL, 2012a, p. 19) que há variações regionais importantes, chegando à taxa de analfabetismo a 27,3% na região Norte e 25,4% no Nordeste. Cabe ressaltar, entretanto, que os dados utilizados pelo IBGE para apurar estas taxas são provenientes de uma pergunta simples, feita ao informante do domicílio recenseado: “a criança sabe ler e escrever?”. Esta pergunta não reflete o que entendemos por alfabetização, indicando que o problema é mais amplo e manifesta-se em diferentes intensidades em todo o país.

A Resolução nº. 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental de Nove Anos, estabelece, em seu artigo 30, que os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2013, p. 72.).

Dessa forma, as DCNs colaboram para a compreensão das transformações, cada vez mais frequentes na vida das crianças que chegam todos os anos às

escolas. Deve-se ter claro que não é mais possível garantir apenas a memorização das sílabas como estratégia para as crianças lerem e escreverem bem.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional de Educação (PNE/2001) abordam o tema da alfabetização através do Decreto nº. 6.094, de 24/4/2007¹, que define, no inciso II do artigo 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”.

Isto foi reforçado através da Meta 5 da lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, que trata do Plano Nacional de Educação, onde traz: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental”.

A necessidade da reestruturação da prática pedagógica decorrente do Ensino Fundamental de nove anos faz da formação continuada de professores uma possibilidade de busca de atividades criativas e lúdicas, aspectos esses fundamentais para a aprendizagem nessa fase de desenvolvimento da criança. A formação continuada de professores alfabetizadores deve estar alicerçada na compreensão de que cada criança tem um tempo e um modo de aprender.

O processo de ensino não pode ser padronizado, já que o de aprendizagem não o é, sendo necessário focar em ações permanentes. Esta formação deve promover o diálogo permanente com a avaliação diagnóstica produzida no interior de cada sala de aula, assim como os dados de avaliações externas devem servir como subsídios para repensar do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, temos que:

A formação continuada abrange formas heterogêneas de organização e vão desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados, com duração prevista e organização formal, até iniciativas com o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional dos educadores, ocupando as horas de trabalho coletivo na escola, ou como trocas entre pares, oficinas, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na escola e na sala de aula (GATTI, 2014, p. 3).

Segundo a mesma autora, a formação continuada abrange programas formativos realizados de modo presencial, semipresencial ou à distância contando com suporte de material impresso, conjugado a modernas tecnologias de informação e comunicação, através de diferentes tipos de mídias (vídeos, internet, sites, blogs, etc.).

¹ Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Sabe-se que em nosso mundo contemporâneo, já não é mais possível aos profissionais da educação deixar de atualizar-se continuamente, pelas razões já descritas e porque os processos socioculturais produzidos pelas novas gerações produzem novas linguagens, bem como novas formas de ver e ser perante o mundo, comportamentos e hábitos que fazem com que os professores necessitem compreender para que sua ação pedagógica esteja em concordância com os novos alunos (crianças e jovens) que passam a frequentar o ambiente da escola.

Sendo assim:

A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

A execução das ações de formação continuada de professores respalda-se na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009². A formação continuada como política nacional é entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola, e pautar-se no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente.

Neste contexto, a formação continuada se constitui no conjunto das atividades de formação desenvolvidas ao longo de toda a carreira docente, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e ao aperfeiçoamento da prática docente.

1.2 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Os resultados do país no Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (Pisa)³ e na Prova Brasil⁴ mostram que a maioria dos estudantes chega

² 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.

³ O “Programme for International Student Assessment” (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O objetivo é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do

à metade e ao fim do Ensino Fundamental com pouca proficiência em leitura e escrita, retratando a realidade de alunos com dificuldades acumuladas desde os primeiros anos da escolarização.

O PNAIC instituído em 2012 enquanto política pública governamental surge como uma ação para que redes de ensino público melhorem seu desempenho nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As ações do Pacto são um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que foram disponibilizados pelo MEC e que contribuem para a alfabetização e o letramento.

Estas ações apoiam-se em quatro eixos de atuação segundo o Manual do Pacto:

I. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: curso presencial de 2 anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, com base no programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os professores alfabetizadores serão conduzidos por orientadores de estudo. Os orientadores de estudo são professores das redes, que farão um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas. É recomendável que os orientadores de estudo sejam selecionados entre a equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento no município ou estado.

II. Materiais Didáticos e Pedagógicos: este eixo é formado por conjuntos de materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor; 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; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. Além de novos conteúdos para alfabetização, muda também a quantidade de materiais entregues às escolas, cujos acervos serão calculados por número de turmas de alfabetização e não por escola, possibilitando aos docentes e alunos explorar melhor os conteúdos.

III. Avaliações: este eixo reúne três componentes principais: avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos. A segunda mudança refere-se à disponibilização de um sistema informatizado, no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano e que permitirá aos docentes e gestores analisar de forma agregada essas informações e adotar eventuais ajustes. A terceira medida é a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do

ensino básico. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

⁴ Trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas.

ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas. Também neste caso, o custo dos sistemas e das avaliações externas será assumido pelo MEC.

IV. Gestão, Controle Social e Mobilização: o arranjo institucional proposto para gerir o Pacto é formado por quatro instâncias: i) um Comitê Gestor Nacional; ii) uma coordenação institucional em cada estado, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; iii) Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e iv) Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede. Ainda neste eixo, destaca-se a importância do sistema de monitoramento que será disponibilizado pelo MEC, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto. Por fim, ressalta-se também a ênfase do MEC no fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a educação de qualidade nos estados e municípios (BRASIL, MANUAL DO PACTO, 2012, p. 11-14).

No Documento Orientador das ações de formação do PNAIC em 2014 tem-se que:

Para a formação continuada de professores alfabetizadores foram definidos conteúdos que contribuem, dentre outros, para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; e para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo MEC voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização (BRASIL, DAGE/SEB/MEC, 2014, p. 1).

O primeiro ano do PNAIC, a nível nacional, pode ser caracterizado como de adaptação e experimentação, já o segundo ano expandiu e reafirmou o compromisso firmado com a alfabetização.

Participaram do eixo de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores em nível nacional no ano de 2013: 53 coordenadores estaduais, 5.424 coordenadores municipais, 78 coordenadores no âmbito das IES, 170 supervisores (IES), 645 formadores (IES), 15.950 orientadores de estudos e 317.462 professores alfabetizadores das redes estaduais e municipais de ensino do Brasil, conforme Documento Orientador do Pacto (BRASIL. DAGE/SEB/MEC, 2014, p. 2).

Em 2013, os professores alfabetizadores da rede municipal de ensino (RME) participaram do curso do PNAIC, desenvolvido em nível nacional, já que o município de Santa Maria/RS aderiu ao programa. A carga horária desenvolvida foi de 120 horas, objetivando a articulação entre diferentes componentes curriculares, com

ênfase em Linguagem. As estratégias formativas priorizadas contemplaram atividades de estudo, planejamento e socialização da prática.

Segundo o documento já citado, com a experiência adquirida em 2013, pode-se observar uma maior integração dos professores alfabetizadores em termos de identidade na escola, refletindo um maior entrosamento e diversificação de suas práticas em sala de aula. Em 2014, o curso do PNAIC para os professores alfabetizadores, a nível nacional, por adesão dos estados e municípios aprofundou e ampliou os temas tratados em 2013, contemplando a articulação entre os diferentes componentes curriculares, mas com ênfase na Matemática e carga horária de 160 horas.

A formação foi conduzida desde o início do programa em 2013 e atualmente em 2014, por orientadores de estudos, que são professores pertencentes ao quadro das redes de ensino, que participaram de um curso de formação de 200 horas, ministrado por formadores das IES (Instituições de Ensino Superior) que integram o Programa.

A formação no ano de 2014 está sendo desenvolvida com base na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico sejam objeto de reflexão. Esta abordagem teórico-reflexiva, organizou-se em 12 unidades, sendo 8 unidades de formação, 1 unidade de apresentação, 2 unidades de referência e 1 caderno de jogos (acompanha livro de encarte).

A abordagem dos conteúdos é em “espiral”, de modo que cada temática é retomada e aprofundada em unidades de 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” através da retomada do encontro anterior com a “socialização das atividades” realizadas de acordo com as propostas de trabalho planejadas para a sala de aula; 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, vídeos para 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.

Para o aprofundamento e ampliação de estudos das temáticas iniciadas em 2013, as IES estão utilizando os cadernos de formação distribuídos naquele ano e outros materiais produzidos e selecionados para o ano de 2014. Os novos materiais produzidos pelas Universidades foram publicados no site do Pacto para a socialização com as demais universidades formadoras. Em suma, as IES selecionaram e prepararam seu grupo de formadores que, por sua vez, tiveram a responsabilidade de formar os orientadores de estudo, que conduziram as atividades de formação junto aos professores alfabetizadores.

Para o acompanhamento e monitoramento das ações de formação, o MEC desenvolveu um módulo denominado de SISPACTO (Sistema de Monitoramento do PACTO) que integra o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC). O SISPACTO pode ser acessado de qualquer computador conectado à rede mundial de computadores (Internet). Trata-se de uma importante ferramenta tecnológica, que proporciona agilidade e transparência aos processos de elaboração, análise e monitoramento das ações do Pacto.

Segundo Frade e Carvalho (2014, p. 2), através das análises das ações do PNAIC já realizadas, pretende-se fazer uma reflexão sobre os diferentes aspectos envolvidos na definição e na implementação de uma política pública para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém deve-se ter a compreensão de que como ainda está em execução, em âmbito federal, os resultados do Pacto não podem ser considerados conclusos, mas como uma parte do processo.

1.3 O papel dos coordenadores pedagógicos na formação continuada de professores

A função gestora do coordenador pedagógico no processo de formação continuada docente, de acordo com Rosa (2004, p. 142-144), se dá na medida em que ele é o responsável pela formação continuada dos professores na escola, procurando atualização do corpo docente, buscando um trabalho de reflexões constantes sobre o currículo, atualizando as práticas pedagógicas dos professores,

devendo estar sempre atento às mudanças existentes no campo educacional. Por isso, é preciso que ele esteja sempre se autoformando, apropriando-se do uso das novas tecnologias.

Segundo Libâneo (2004, p. 31), o coordenador como gestor pedagógico da escola necessita estimular o engajamento dos professores não só na frequência aos processos de formação continuada como a participarem ativamente das atividades desta, de forma a sentirem-se protagonistas do seu processo de formação continuada sob sua liderança, sendo esta atividade inerente ao desempenho de sua função.

A Lei nº. 11.738, de 16 de julho de 2008⁵, em seu artigo 2º, inciso 4º, prevê:

Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos (BRASIL, 2008).

Assim, 1/3 da jornada semanal de trabalho docente deve ser destinado às chamadas atividades extraclasse, como por exemplo, participação em atividades; organização de seus diários de classe; elaboração e correção de atividades avaliativas; planejamento de aulas; participação em atividades de formação continuada. Cabe à escola garantir o horário complementar docente à formação continuada dos professores acompanhada pelo coordenador pedagógico.

Para Candau (2003, p. 58), essa formação faz com que sejam promovidas várias experiências articuladas, alinhadas com o cotidiano escolar promovendo a participação dos professores nos espaços de reflexão e de intervenção direta em suas práticas pedagógicas. O debate, a troca de experiências promove a questão do pertencimento ao grupo, pois os professores reconhecem que seus conhecimentos e problematizações são ouvidos e valorizados por seus pares, reafirmando sua identidade profissional.

O coordenador pedagógico como gestor da formação continuada docente na escola, deve favorecer este processo, tornando o ambiente propício a estas trocas, fazendo com que o trabalho pedagógico desenvolvido nela seja então de conhecimento coletivo e de respaldo das práticas dos educadores. Dessa forma, o trabalho do professor não termina na sala de aula, tem sua continuidade nas

⁵ Instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

reuniões pedagógicas, nas reflexões dos problemas da escola, no planejamento e na avaliação constantes do trabalho realizado.

Os professores, no coletivo, enfrentam problemas surgidos no ambiente escolar de forma reflexiva, por meio do diálogo com seus pares, na visão de Schön (2000, p. 129). Analisando situações possíveis através da mediação do coordenador pedagógico, sistematizando e registrando os debates entre os professores, buscando as soluções possíveis é que se dá este processo.

Para Candau (2003, p. 55-58), a escola pode ser considerada o *locus* da formação a ser privilegiado, estimulando os processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta.

O papel do coordenador deve ser o de mediador das relações entre os professores, observando suas necessidades e intervindo na busca de caminhos para sua satisfação, oportunizando um espaço de trocas de experiências e de interações que favoreçam o fortalecimento de seus saberes construídos no ambiente escolar.

No entendimento de autores como Gaultier et al. (1998), Imbernón (1994), Alarcão (1998) e Pimenta (2002), há a necessidade de se compreender a importância de uma concepção ecológica da formação docente, que leve em conta o entorno, o indivíduo, o coletivo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas subjacentes, as decisões e as atitudes dos professores em um contexto como a escola e a sala de aula, capaz de tornar mais eficiente sua atuação e os saberes que a sustentam.

Nessa perspectiva, a formação pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem devem servir como objetos de análise, para assegurar elementos que permitam aos professores estabelecerem relações entre a sociedade e os conhecimentos produzidos, ajudando-os a desenvolverem atitudes de pesquisa como fonte de aprendizagem.

CAPÍTULO II – AS CONCEPÇÕES E AS VIVÊNCIAS DOS PROFESSORES ATRAVÉS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNAIC

Esse capítulo tem por objetivo detalhar e organizar os dados coletados na pesquisa. Iniciou-se contextualizando a pesquisa e descrevendo os sujeitos envolvidos. A fim de responder ao objetivo proposto, separaram-se os resultados em tópicos. Na primeira parte, temos os dados referentes ao questionário aplicado aos professores alfabetizadores e na segunda parte, os dados referentes ao questionário aplicado aos gestores.

2.1 Contextualizando a pesquisa

A pesquisa está inserida no município de Santa Maria/RS, no período de março de 2013 a agosto de 2014, a partir da formação continuada de professores alfabetizadores da rede municipal de ensino. Esta formação faz parte do programa federal de formação de professores, o PNAIC, como política pública de promoção da qualidade de ensino, expressa nos diferentes documentos que atentam para a Educação Básica em nosso país.

O processo de adesão do PNAIC em Santa Maria/RS buscou a melhoria da aprendizagem das crianças do Ciclo de Alfabetização da RME, na vigência de uma política de formação vinculada à busca de melhores resultados educacionais nas avaliações nacionais. Esta iniciativa começou a ser divulgada em outubro de 2012, através da equipe da SMED do município, que realizou a visita às escolas da RME.

Foram feitas cinquenta e cinco reuniões preparatórias de sensibilização, mobilização, informação e divulgação. Ao todo tomaram conhecimento da proposta do PNAIC: 52 escolas da RME, com a presença de professores dos anos iniciais e gestores, Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria/RS (SINPROSM), o Conselho Municipal de Educação (CME), além do Ministério Público.

A próxima etapa foi a de seleção pública dos Orientadores de Estudo, a qual devia observar os seguintes pré-requisitos: compor o quadro efetivo de professores alfabetizadores ou de gestores pedagógicos do município. De preferência deviam ter participado como formadores do Programa de Pró-Letramento⁶. Também foi realizada a análise de currículo, de forma a identificar se estes professores já haviam participado de cursos de formação continuada sobre o processo de Alfabetização.

A formação consistiu em encontros de estudo e atividades práticas conduzidas pelos professores orientadores, também professores da rede pública de ensino. O PNAIC, aderido pelo município como política de formação para os professores do bloco pedagógico, fez com que todos os professores com regência nos 1º, 2º ou 3º anos devessem participar da promoção.

Os professores orientadores de estudo realizaram reuniões semanais para o planejamento dos encontros de formação junto às professoras alfabetizadoras que participaram da formação, além dos Seminários de Formação realizados na UFSM.

Isso se estabeleceu como rotina em conjunto com as professoras orientadoras de estudo e a coordenadora local do Pacto. Ficou determinado que fosse desenvolvida uma produção colaborativa de material entre as orientadoras de estudo para uso nos encontros de formação.

Cientes da proposta do programa, os entes governamentais deveram se comprometer a alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Em 2013, os encontros presenciais se deram uma vez por mês, no sábado, perfazendo um total de oito horas mensais, no Instituto São José, em Santa Maria/RS. Para atingir a carga horária maior do curso, no ano de 2014 também foram realizadas formações em dias de semana à noite, previamente combinados o local e a data, para que se contemplasse a carga horária exigida pelo curso.

⁶ O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – foi 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. 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. Puderam participar todos os professores que estavam em exercício, nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas.

2.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa foram vinte professores alfabetizadores da rede municipal de ensino do município de Santa Maria/RS, participantes do curso de formação continuada - PNAIC, regentes de turmas do primeiro ano do ciclo de alfabetização. Além disso, contou-se com a participação da orientadora de estudos da turma do referido curso, sendo no caso a pesquisadora, também componente do quadro de professores da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS.

Compondo a pesquisa almejou-se ainda estudar três profissionais da coordenação pedagógica em questão, como gestores e seu papel na formação continuada de professores, totalizando vinte e três os sujeitos da pesquisa.

A importância de estudar todos os indivíduos que participam da pesquisa é reforçada ao compreender-se que:

Todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas tenham um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas relações individuais (CHIZZOTTI, 2001, p. 83).

2.3 Análise e interpretação dos dados

A análise dos dados levantados inicialmente constituiu-se de um questionário (Apêndice A) entregue às vinte e quatro professoras alfabetizadoras, cursistas do PNAIC, no primeiro encontro do ano de 2013, a fim de traçar um perfil da turma. Obteve-se o retorno de vinte questionários, os quais se tornaram objetos da pesquisa.

Posteriormente objetivou-se aplicar um questionário (Apêndice B) a três coordenadoras pedagógicas dos anos iniciais da RME, para identificar o papel dos gestores na formação continuada dos professores cursistas.

Através de suas expectativas para o curso, conceituação sobre alfabetização, avaliação e formação continuada estruturadas em tópicos realizou-se a interpretação dos dados. Os dados foram tratados por meio da organização em tópicos, com a

indicação do instrumento utilizado (questionário), o objetivo da questão proposta e sua análise na obtenção das respostas para a pesquisa. As professoras pesquisadas passaram a ser designadas por números, em ordem crescente, para que pudéssemos preservar suas identidades.

2.3.1 A reflexão nos relatos de experiências dos professores

2.3.1.1 Questionário aos professores alfabetizadores (Apêndice A)

- **Expectativas quanto ao curso de formação continuada – PNAIC**

A questão nos remete a um assunto muito subjetivo, qual seja, a motivação (processo intrínseco) e expectativas das professoras na busca pelo curso.

Professora cursista 1 - Atualizar-se sobre as novas ideias.

Professora cursista 2 - Aprimorar o conhecimento e a prática para a alfabetização.

Professora cursista 3 - Trocar experiências e angústias.

Professora cursista 4 - Viver experiências novas; trocas.

Professora cursista 5 - Procurar melhorar meus conhecimentos sobre Alfabetização.

Professora cursista 6 - Reflexão sobre a prática.

Professora cursista 7 - Atualização dos estudos.

Professora cursista 8 - Volta aos estudos.

Professora cursista 9 - Expectativa; renovação; busca de incentivo; aprimoramento; respostas...

Professora cursista 10 - Expectativa de melhoria, de ver o aluno progredir na aprendizagem.

Professora cursista 11 - Não respondeu.

Professora cursista 12 - O gosto pelo trabalho. A satisfação e o desafio em estar sempre buscando o sucesso deste processo junto aos alunos.

Professora cursista 13 - Por ter uma trajetória de estudos no campo da

(Continua)

Alfabetização.

Professora cursista 14 - Aprender; adquirir mais conhecimentos; trocar ideias.

Professora cursista 15 - Troca de experiências

Professora cursista 16 - Oportunidade de aprender coisas novas em Educação.

Professora cursista 17 - Oportunidade de estudar; busca pela educação de qualidade, visando o desenvolvimento integral das crianças.

Professora cursista 18 - Não respondeu.

Professora cursista 19 - Uma forma de atualização.

Professora cursista 20 - Não respondeu.

Quadro 1 – Expectativas das professoras alfabetizadoras quanto ao curso de formação continuada – PNAIC

As professoras cursistas responderam a esta questão sinalizando para renovação, desafio, busca, oportunidade de estudo, busca pela educação de qualidade, entre outros. Assim, o que define o professor:

É a habilidade de aprender a aprender em seu campo profissional, seguida da habilidade de fazer o aluno aprender. [...] A rigor, quem não estuda, não tem aula para dar. Mais: quem não reconstrói conhecimento, não pode fazer o aluno reconstruir conhecimento (DEMO, 2004, p. 72).

Para que o aluno pesquise e elabore, supõe-se um professor que pesquise e elabore (Ibid., p. 72-73). A partir dessas habilidades, o professor pode contribuir na constituição de sujeitos capazes de construir sua própria história, desenvolvendo a habilidade de reconstruir conhecimento de forma autônoma.

Na visão de uma escola voltada para a construção da cidadania, oferecendo aos alunos conhecimentos que lhes permitam ter uma atuação crítica e participativa em sociedade, é que necessitamos repensar a formação docente como um direito assegurado a todos os professores.

Sendo assim, mais do que garantir a possibilidade de acesso a novas formas de desenvolver sua docência, se faz necessário também disponibilizar este conhecimento aos alunos, transformando-os em ação. Para isso é preciso que toda a sistematização teórica esteja articulada com o fazer e que todo o fazer esteja articulado com a reflexão, em um processo contínuo.

Uma das professoras cursistas destacou a importância da formação como possibilidade de:

“_Reflexão sobre a prática.”

Professora cursista 6

Essa afirmação pode ser considerada tanto como sendo uma oportunidade para repensá-la, modificando-a, ou mesmo como atualização pedagógica, para aqueles formados há muitos anos e/ou que julgam sua formação inicial insuficiente.

A formação como atualização pedagógica pode ser identificada onde os professores consideram necessária a atualização, ou seja, independente dos anos de experiência profissional apresentam motivação para buscar a formação.

“_Atualizar-se sobre as novas ideias.”

Professora cursista 1

“_Atualização dos estudos.”

Professora cursista 7

“_Uma forma de atualização.”

Professora cursista 19

Daí se compreende que:

A formação do professor não finaliza com o término da graduação e nem pode ser concebida de maneira estanque. Esta ocorre também no cotidiano do professor, no exercício da sua prática docente e na participação em ações de formação continuada: cursos, projetos, leituras, trocas de experiências e pesquisas (OLIVEIRA 2003, p. 19-20).

Pode-se afirmar que a busca por melhorias em suas práticas pedagógicas é o que leva os professores pesquisados a entender a formação continuada como algo favorável às mudanças que podem ocorrer nas situações vivenciadas em sala de aula, bem como propicia condições para que algumas de suas inquietações vivenciadas no cotidiano de sala de aula possam de alguma forma serem externadas.

- **Experiência em turmas de Alfabetização**

A intencionalidade da questão norteadora (Apêndice A - questão 2) a seguir foi descobrir se as professoras traziam experiências anteriores em turmas de Alfabetização e por quanto tempo. Vejamos suas considerações.

<p>Professora cursista 1 - Trabalhei como voluntária na EJA; estágio no Magistério - IEOB.</p> <p>Professora cursista 2 - Como regente: 4 anos; em grupos de pesquisa da UFSM - GEPFICA.</p> <p>Professora cursista 3 - 1 ano apenas.</p> <p>Professora cursista 4 - 4 anos.</p> <p>Professora cursista 5 - 5 meses (suplementação no 2º ano); este ano.</p> <p>Professora cursista 6 - 9 meses</p> <p>Professora cursista 7 - 21 anos de Magistério. Com turmas de 1º ano desde que foi implantado o ensino de 9 anos.</p> <p>Professora cursista 8 - 26 anos.</p> <p>Professora cursista 9 - 14 anos.</p> <p>Professora cursista 10 - 17 anos.</p> <p>Professora cursista 11 - 22 anos.</p> <p>Professora cursista 12 - 18 anos atuando como professora alfabetizadora.</p> <p>Professora cursista 13 - 6 anos (em turmas de 1º e 2º anos); em projetos de Alfabetização (10 anos).</p> <p>Professora cursista 14 - 7 anos.</p> <p>Professora cursista 15 - 17 anos.</p> <p>Professora cursista 16 - 8 anos.</p> <p>Professora cursista 17 - 10 anos.</p> <p>Professora cursista 18 - 4 anos.</p> <p>Professora cursista 19 - 3 anos.</p> <p>Professora cursista 20 - 10 anos.</p>
--

Quadro 2 – Tempo de experiência em turma de Alfabetização das professoras participantes do curso de formação continuada – PNAIC

A experiência que o professor já possui com a alfabetização também precisa ser levada em conta. Ele não pode ser considerado apenas como um cursista ouvinte. Na teoria, o Pacto atenta para essas questões, mas, na prática, isso ainda precisa ser mais exercitado.

A forma como o conhecimento pedagógico é construído constitui as apropriações que cada professor tem presente. São suas concepções, valores, conceitos, habilidades e competências que trazem da sua trajetória escolar, pessoal e profissional que o caracterizam. É um conhecimento construído ao longo de sua trajetória profissional.

Há que se ter clareza também para o fato de que o grupo de professores é heterogêneo, portanto, o mesmo modelo de formação nunca atingirá igualmente a todos os cursistas.

Pode-se afirmar que a maioria das professoras tem menos de dez anos de docência em turmas de Alfabetização, conforme a análise do Quadro 2. Infere-se que o grupo se constitua de profissionais cujos conhecimentos estejam se construindo através de uma trajetória em que a discussão sobre as concepções de como a criança aprende já estejam alicerçadas em uma visão mais progressista de ensino.

Dessa maneira, as professoras devem estar engajadas em uma alfabetização alicerçada na análise da construção das hipóteses e suas superações, considerando o tempo de cada indivíduo para constituir assim seu planejamento, ou seja, respeitando o ritmo de cada criança e considerando as interações e o lúdico, peças-chave para o trabalho com as crianças do Ciclo de Alfabetização.

Por outro lado as vivências das professoras com um maior tempo de Magistério se reafirmam no grupo como testemunhos de experiências, retrocessos e avanços que constituem nossas práticas enquanto professores.

- **A compreensão dos professores alfabetizadores sobre Alfabetização**

O propósito da questão 3 (Apêndice A) sintetizada a seguir foi conceber o entendimento das professoras alfabetizadoras sobre a concepção do que seja o processo de Alfabetização das crianças que atualmente adentram à escola com seis anos de idade, no início do Ensino Fundamental de nove anos.

Professora cursista 1 - Alfabetizar é permitir condições para que o aluno escreva, leia e compreenda o que está escrito, utilizando esses conhecimentos no dia a dia.

Professora cursista 2 - Ensinar a distinguir, reconhecer, relacionar os códigos linguísticos com as imagens reais.

Professora cursista 3 - Proporcionar situações para que o aluno construa o seu conhecimento e integre-se ao mundo letrado.

Professora cursista 4 - Proporcionar situações para que o aluno construa a sua aprendizagem.

Professora cursista 5 - É um processo rico em situações de interação. Meio pelo qual a criança assume seu papel de cidadão.

(Continua)

Professora cursista 6 - Alfabetização é o processo de descoberta e construção da leitura e da escrita, que passa pela compreensão social da escrita e pela aprendizagem da representação gráfica dos sons. Implica na ampliação das concepções e estratégias sobre o ensinar e o aprender.

Professora cursista 7 - A criança que se insere no processo de leitura e escrita com a compreensão do mundo.

Professora cursista 8 - É o processo globalizado de conhecimentos onde o aluno passa por níveis de aprendizagem, devendo o professor respeitar, auxiliar e orientar para que ele consiga vencer suas dificuldades e limitações.

Professora cursista 9 - O aluno se apropria do código (alfabeto) e o compreende, sendo um processo contínuo.

Professora cursista 10 - O aluno se apropria da escrita e leitura de acordo com o seu nível de compreensão.

Professora cursista 11 - É o aluno saber ler e escrever, interpretando o que diz.

Professora cursista 12 - Alfabetização é o processo de apropriar-se do código escrito e por meio de sua compreensão ter a possibilidade de “ler o mundo”.

Professora cursista 13 - Alfabetização é um processo contínuo e de construção individual e coletiva. Alfabetização já compreende os usos sociais da língua, não é necessário alfabetizar “letrando”.

Professora cursista 14 - Proporcionar situações em que o aluno se integre no sistema de leitura e escrita.

Professora cursista 15 - Fazer com que o aluno adquira o conceito da leitura e escrita e que entenda o que lê.

Professora cursista 16 - Processo contínuo e gradual de apropriação da língua.

Professora cursista 17 - Alfabetizar é a aquisição da escrita e leitura produzindo um texto simples e compreendendo-o. Sendo um instrumento de transformação do indivíduo.

Professora cursista 18 - É o momento mais importante para a criança, pois é um mundo diferente onde todos os símbolos, signos e desenhos passam a ter um outro significado, o conhecimento das letras e muito mais.

Professora cursista 19 - Acredito ser uma longa caminhada com as crianças, cada vez mais novas na escola.

Professora cursista 20 - Alfabetização é um processo complexo, contínuo, que exige um olhar diferenciado e um grande comprometimento do professor.

Quadro 3 – Compreensão do processo de Alfabetização pelos professores alfabetizadores

Conforme as respostas das professoras são muitas as conceituações para a alfabetização. Segundo o Manual do Pacto (BRASIL, MEC, 2013), estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz.

No material já citado do Pacto (BRASIL, MEC, 2012), o ciclo da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. Ao final do ciclo de alfabetização, a criança tem o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita, textos para atender a diferentes propósitos.

Considerando a complexidade de tais aprendizagens, percebe-se que o tempo de 600 dias letivos é um período necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita; à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação; ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares, obrigatórios, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.

Os três anos do Ciclo devem assim, garantir a inserção da criança na cultura escolar, além da aprendizagem da leitura e da escrita e da ampliação de seu universo de referências culturais, nas diferentes áreas do conhecimento.

O livreto do Pacto (BRASIL, 2012) traz também que a alfabetização na perspectiva construtivista é concebida como um processo de construção conceitual, contínuo, iniciado muito antes de a criança ir para a escola, desenvolvendo-se simultaneamente dentro e fora da sala de aula. Alfabetizar é então construir conhecimento.

Sendo assim, para ensinar a ler e escrever faz-se necessário compreender que os/as alfabetizando/as terão que lidar com dois processos paralelos: as características do sistema de escrita e o uso funcional da linguagem.

Pontuando os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986) tem-se que as crianças elaboram conhecimentos sobre a leitura e escrita, passando por diferentes hipóteses – espontâneas e provisórias – até se apropriar de toda a complexidade da língua escrita. Tais hipóteses, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, dependem das interações delas com seus pares e com os materiais escritos que circulam socialmente.

A formação do Pacto busca esse acompanhamento da aprendizagem das crianças e as trajetórias que ela realiza para avançar em suas hipóteses através da mediação do professor. As professoras em sua maioria já demonstram a preocupação em inserir em suas respostas as questões de:

“_ Implica na ampliação das concepções e estratégias sobre o ensinar e o aprender.”

Professora cursista 6

“_ Sendo um instrumento de transformação do indivíduo.”

Professora cursista 17

“_ Utilizando desses conhecimentos no dia a dia.”

Professora cursista 1

Isso demonstra que os docentes possuem uma visão mais ampliada de como a criança faz a apropriação do conhecimento, considerando as diferentes etapas em que ela constrói e reconstrói sua aprendizagem, de forma a inserir-se cada vez mais no desenvolvimento de suas hipóteses de leitura e escrita em um processo dinâmico.

Outras professoras têm uma visão mais sintética da alfabetização de seus alunos, considerando-a como uma simples decodificação dos símbolos.

• **Participação em Cursos Específicos de Alfabetização**

A questão a seguir aponta para a formação do profissional atuante no ciclo de alfabetização através da participação em cursos, que tenham como objetivo principal a alfabetização.

Professora cursista 1 – Não

Professora cursista 2 – Não

Professora cursista 3 – Não

Professora cursista 4 - Sim. Especialização.

Professora cursista 5 - Não.

Professora cursista 6 - Sim. Um curso (Seminário) na UFSM com a professora Elenise.

Professora cursista 7 - Sim. Pós-graduação em Alfabetização e Curso de Pró-letramento.

Professora cursista 8 - Sim. Formação Continuada-SMED.

(Continua)

Professora cursista 9 - Todos os cursos de formação da SMED

Professora cursista 10 - Sim. Todas as palestras oferecidas pela Secretaria de Educação.

Professora cursista 11 - Sim, os proporcionados pela SMED.

Professora cursista 12 - Sim. Seminários, encontros, grupos de estudos, cursos.

Professora cursista 13 - Formação Inicial do Pró-letramento; cursos do GEEMPA.

Professora cursista 14 - Sim. Cursos de Letramento e Formação Continuada.

Professora cursista 15 - Sim. Curso de Letramento e Formação Continuada.

Professora cursista 16 - Sim. Pró-letramento.

Professora cursista 17 - Sim. Participei de cursos promovidos pela UFSM e por três anos formação com os cursos do GEEMPA.

Professora cursista 18 - Não.

Professora cursista 19 - Não.

Professora cursista 20 - Sim. Minha Pós-graduação foi nessa área.

Quadro 4 – A participação dos professores alfabetizadores em cursos específicos de Alfabetização

Reconhece-se no posicionamento das professoras que a maioria delas já desenvolveu cursos cuja ênfase estava na alfabetização. Sendo a alfabetização dos alunos do ciclo importante para a autonomia dos mesmos para a leitura e escrita, os professores também relatam a necessidade de novas práticas.

Fala-se muito sobre Alfabetização e Letramento e os professores muitas vezes não tem a clareza necessária para definir e desenvolver em sala de aula esses dois conceitos, por isso a importância da formação. Pode-se afirmar que a perspectiva construtivista trouxe diferentes e importantes contribuições para a alfabetização:

Alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita, concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados tradicionais, e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re) construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material para ler, não com material artificialmente produzido para aprender a ler; os chamados para a aprendizagem pré-requisitos da escrita, que caracterizariam a criança pronta ou madura para ser alfabetizada – pressuposto dos métodos tradicionais de alfabetização – são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto língua escrita; as dificuldades da criança, no processo de construção do sistema de representação que é a língua escrita – consideradas deficiências ou

disfunções, na perspectiva dos métodos tradicionais – passam a ser vistas como erros construtivos, resultado de constantes reestruturações (SOARES, 2003, p. 10).

De acordo com a Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986) afirmam que o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências grafo-fonêmicas (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo no qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre a sua natureza e o seu funcionamento.

Sob esta ótica os professores ampliam seus conceitos e consideram os estágios em que a criança está para a elaboração de seu planejamento, de forma a que seus alunos avancem em suas hipóteses.

Por isso a importância de um novo olhar para o processo de aquisição do domínio da leitura e da escrita pelos professores ao alfabetizarem as crianças. A proposta requer muito estudo para a compreensão da trajetória dos alunos no que diz respeito à construção do seu conhecimento e suas estratégias e hipóteses.

Cabe ao professor um amplo conhecimento de forma a caracterizar os estágios em que se encontra cada criança, como ela pensa e constrói sua caminhada em direção ao desenvolvimento de habilidades para estar alfabetizado.

Durante o percurso dos encontros de formação percebeu-se a dificuldade que muitas professoras tem para a realização das testagens das crianças, a fim de categorizar através da escrita dos alunos os estágios em que elas se encontram.

De posse dos conhecimentos sobre a evolução da escrita da criança é possível ao professor desenvolver intencionalmente estratégias para fazer com que seus alunos avancem de forma a assegurar e qualificar a aprendizagem. Sem ter esses conhecimentos, a alfabetização torna-se desprovida de significado, sendo apenas uma atividade mecânica, artificial e desmotivadora.

- **Dificuldades encontradas nas turmas de Alfabetização**

A questão abaixo propõe aos professores uma reflexão sobre os desafios vivenciados em sala de aula, os quais se apresentam como dificuldades em relação ao desenvolvimento do trabalho docente nas turmas de alfabetização no dia a dia da escola.

Professora cursista 1 - Apoio pedagógico; alunos incluídos; falta de conhecimento para lidar com esses alunos; falta de Educador Especial para um trabalho em conjunto com a professora da turma.

Professora cursista 2 - Falta de recursos; trabalho com alunos inclusos sem a necessária qualificação; ausência da família.

Professora cursista 3 - Falta de recursos e de como trabalhar com os alunos incluídos, para que eles sejam realmente incluídos, façam parte.

Professora cursista 4 - Participação da família; apoio da direção; recursos.

Professora cursista 5 - Formação para lidar com os alunos inclusos; falta de apoio familiar; aceitação dos pais sobre as dificuldades dos filhos; recursos.

Professora cursista 6 - Falta de apoio no que se refere a recursos humanos e pedagógicos; maior acompanhamento da criança para a Educadora Especial e suporte para o professor organizar estratégias de trabalho com a criança especial; acessibilidade; realização das testagens para avaliação dos níveis de construção da escrita; recursos humanos (educadores especiais em maior número e com disponibilidade de tempo maior na escola).

Professora cursista 7 - Pessoal de apoio; maior investimento de recursos; falta de acompanhamento dos alunos com inclusão.

Professora cursista 8 - Falta de tempo para planejamento; para dedicar-se aos alunos.

Professora cursista 9 - Apoio; recursos materiais específicos; formação do professor para atuar com alunos inclusos; falta de tempo do professor para planejar aulas; participação da família.

Professora cursista 10 - Falta de apoio; o professor não estar preparado para trabalhar com a inclusão; ausência de espaço para as reuniões pedagógicas.

Professora cursista 11 - Não respondeu.

Professora cursista 12 - Suporte multidisciplinar para os alunos com problemas; apoio para o trabalho realizado em aula; compreensão e comprometimento das famílias; estudo e aperfeiçoamento dos profissionais da educação.

Professora cursista 13 - Monitores para auxiliar em sala com os alunos inclusos; investimento na formação dos professores; recursos físicos e humanos;

Professora cursista 14 - Apoio; formação para o professor; conhecimento; recursos; auxílio da família.

Professora cursista 15 - Palestras; trocas; o professor não se sente preparado para contribuir para que os alunos inclusos avancem.

Professora cursista 16 - Dar conta das demandas, que são cada vez mais complexas; aporte de materiais e de pessoal em todas as escolas da rede.

Professora cursista 17 - Estudo; apoio; preparo para o trabalho com a inclusão.

Professora cursista 18 - Profissionais especializados como Educadora Especial;

Professora cursista 19 - Muitas dificuldades dentro da sala de aula com alunos inclusos, pois querem que seja diferenciado. Todos os alunos com dificuldades e não temos condições de tratar o aluno incluso que não tem monitora, junto com aqueles alunos que apresentam apenas dificuldades.

Professora cursista 20 - Dificuldades físicas e estruturais, falta de apoio efetivo; acompanhamento de um educador especial orientando o trabalho do professor, entre outras.

Quadro 5 – Dificuldades encontradas nas turmas de Alfabetização.

Percebe-se que uma angústia citada por grande parte dos professores está na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. O estranhamento comentado pelas professoras reside no fato da afirmação de que muitas escolas não possuem apoio adequado, com Educadoras Especiais no quadro dos professores do município; já em outras a carga horária é insuficiente para atender a demanda do número de alunos incluídos.

A falta de monitores para assessorar os professores em seu dia a dia também compromete o andamento das atividades diárias das turmas, uma vez que o professor tem de se ausentar da sala para levar estes alunos ao banheiro, trocar fraldas, cuidar da segurança destes, etc. É recorrente a dificuldade dos professores alfabetizadores, conforme se pode observar em suas colocações:

“_Falta de apoio no que se refere a recursos humanos e pedagógicos.”

Professora cursista 6

“_Pessoal de apoio.”

Professora cursista 7

“_ Monitores para auxiliar em sala de aula com os alunos inclusos.”

Professora cursista 13

“_Muitas dificuldades dentro da sala de aula com alunos inclusos, pois querem⁷ que seja diferenciado. Todos os alunos com dificuldades e não temos condições de tratar o aluno incluído que não tem monitora, junto com aqueles alunos que apresentam apenas dificuldades.”

Professora cursista 19

Muitas vezes, dependendo da deficiência, a direção das escolas tem orientado os pais a procurarem o Ministério Público para que tal apoio, direito dos alunos incluídos, seja efetivado.

A concepção da educação inclusiva, segundo o Caderno de Educação Inclusiva (BRASIL, MEC, 2013) é pautada no respeito à heterogeneidade, no alfabetizar letrando, no currículo multicultural, no educar na diversidade, entre outros.

Em muitos encontros de formação nestes dois anos do Pacto os professores cursistas relataram suas dificuldades e anseios para que a inclusão não torne a escola simplesmente um depósito de crianças incluídas, mas que realmente se faça

⁷ Grifo nosso.

sentir de forma significativa a viabilização em termos de adequação e de promoção da aprendizagem destas.

Transtornos existem em que se sabe que os alunos levarão mais tempo que apenas três anos do Ensino Fundamental para estarem alfabetizados. A falta de uma equipe multidisciplinar de apoio também dificulta e retarda o processo de alfabetização.

A abordagem de temas emergentes no processo de formação do Pacto, como a educação inclusiva, é um exemplo claro da necessidade de atualização sobre as políticas educacionais contemporâneas, o que reforça a tese de que a formação deve, de fato, ser contínua.

O material do PNAIC do ano de 2014 traz no Caderno de Educação Inclusiva os seguintes objetivos:

Ampliar conhecimentos sobre aspectos legais referentes à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; aprofundar conhecimentos sobre encaminhamentos destinados aos alunos que fazem parte do público alvo da Educação Especial; ampliar conhecimentos sobre espaços de aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação. No contexto da inclusão escolar, ou seja, o trabalho da escola comum articulada com o atendimento educacional especializado-AEE; compreender a importância de um trabalho considerando as diferenças dos alunos com ações voltadas a promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos mesmos; sugerir práticas pedagógicas de alfabetização matemática para alunos com necessidades específicas; sugerir práticas pedagógicas de alfabetização matemática para alunos com necessidades específicas (BRASIL, MEC. 2014, p. 5).

Considerando o exposto se dá o questionamento dos professores sobre o porquê de não se efetivarem na prática os objetivos destacados.

Os docentes também sinalizaram os desafios enfrentados pelos professores da rede municipal de ensino como a falta de tempo para discutir o planejamento e demais questões pertinentes. Essa situação é decorrente devido à ausência de reuniões pedagógicas contempladas no calendário escolar do município durante o ano letivo de 2014, dentro da carga horária do professor, conforme determinação da Secretaria de Município da Educação (SMED). Observa-se nas respostas dos professores a sobrecarga de trabalho e as angústias geradas a partir da impossibilidade de um espaço para o trabalho na escola, em que as dúvidas, preocupações, angústias e necessidades não puderam ser debatidas com seus pares na busca de alternativas conjuntas. Esse aspecto está visível em seus depoimentos, conforme Quadro 5:

“_Suporte para o professor organizar estratégias de trabalho com a criança especial.”

Professora cursista 6

“_Falta de tempo para planejamento, para dedicar-se aos alunos.”

Professora cursista 8

As escolas necessitam de um tempo para a interação entre colegas, para o planejamento de atividades, para estudo, elaboração e correção de avaliações e isso não está acontecendo, gerando descontentamento por parte de todos. A LDB/96⁸ prevê em seu art. 67, inciso V:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 2013).

O mesmo direito previsto na Lei do Piso⁹ em seu art. 2º, parágrafo 4º:

§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos (BRASIL, 2008).

Pode-se destacar entre as opiniões dos professores elencadas no Quadro 5 de que além da questão salarial existe a necessidade de melhoria das condições de trabalho, para que os professores tenham direito por exemplo, a uma formação como atividade computada em sua carga horária, favorecendo a qualificação da Educação. Muitas professoras sinalizaram em suas respostas essas reais necessidades:

“_Oportunidade de aprendizagem e troca de experiências com os colegas alfabetizadores.”

Professora cursista 8

“_Atualização pedagógica.”

Professora cursista 9

“_Oportunidade de estudo e atualização.”

Professora cursista 10

⁸ Lei nº. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

⁹ Lei Federal. 11.738/2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

- **Concepções dos professores alfabetizadores sobre Formação Continuada**

O questionamento a seguir (Quadro 6) buscou apreender dos professores cursistas quais são suas percepções sobre a formação continuada e sua possível importância para a formação profissional docente.

Professora cursista 1 - São cursos de atualização.

Professora cursista 2 - Não respondeu.

Professora cursista 3 - Forma de trocas de experiências.

Professora cursista 4 - Oportunidade de discutir com as colegas novas práticas.

Professora cursista 5 - Não respondeu.

Professora cursista 6 - Repensar nossa prática pedagógica.

Professora cursista 7 - Atualização, pois faz muito tempo que conclui a faculdade.

Professora cursista 8 - Oportunidade de aprendizagem e troca de experiências com os colegas alfabetizadores.

Professora cursista 9 - Atualização pedagógica.

Professora cursista 10 - Oportunidade de estudo e atualização.

Professora cursista 11 - Não respondeu.

Professora cursista 12 - Oportunidade para conhecer novas práticas.

Professora cursista 13 - Verificar as novas concepções de educação e aprendizagem.

Professora cursista 14 - Um novo olhar sobre a prática.

Professora cursista 15 - Trocar ideias, reconhecer o que os outros estão fazendo em sala de aula e que tem dado certo.

Professora cursista 16 - Maneira de estudar novos textos e relatos.

Professora cursista 17 - Repensar a prática e trocar.

Professora cursista 18 - Possibilita a interação com as colegas e o estudo.

Professora cursista 19 - Através dos encontros, refletimos sobre o que acontece nas escolas e vemos que não estamos sozinhos.

Professora cursista 20 - Favorece o entrosamento com as colegas.

Quadro 6 – As concepções dos professores alfabetizadores, cursistas do PNAIC, sobre a Alfabetização

O PNAIC favorece reflexões sobre diferentes aspectos envolvidos na definição e na implementação de uma política pública para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma delas diz respeito ao direito à formação continuada.

A formação continuada docente passa a ser entendida nos dias de hoje, não como ação para corrigir eventuais lacunas de formação, mas como direito profissional a ser exercido continuamente em diferentes momentos e em diferentes formatos (BRASIL, 2013).

A formação e o desenvolvimento dos professores, segundo Imbernón (2010), acontecem quando estes adquirem um maior conhecimento da complexidade da atividade docente. Para seu desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional, devem unir teoria e prática, experiência e reflexão, ação e pensamento.

Alguns professores consideram os momentos de trocas de experiências como um aspecto muito importante da formação. As trocas valorizam os saberes docentes, promovendo o fortalecimento do grupo e estabelecendo uma reflexão crítica a sua prática de sala de aula. Para Schön (2000, p. 129) é o momento do diálogo reflexivo com seus próprios saberes como afirmam as professoras:

“ _ Trocar ideias, reconhecer o que os outros estão fazendo em sala de aula e que tem dado certo.”

Professora cursista 15

“ _ Repensar a prática e trocar.”

Professora cursista 17

“ _ Um novo olhar sobre a prática.”

Professora cursista 14

“ _ Possibilita a interação com as colegas e o estudo.”

Professora cursista 18

“ _ Oportunidade de aprendizagem e troca de experiências com os colegas Alfabetizadores.”

Professora cursista 8

Tardif (2004, p. 54-55) considera que os saberes experienciais dos professores são o constructo da sua própria profissionalidade, quando manifestam suas ideias a respeito dos saberes curriculares / disciplinares, sobretudo a respeito de sua formação profissional.

Para Kramer (apud MEDIANO, 2003, p. 93), a formação continuada no espaço da escola proporciona um clima de confiança entre os pares, de forma a expor suas ideias e deixar emergir os conflitos, de modo a favorecer a construção da autonomia dos professores e sua capacidade de crítica.

Outra professora destaca a necessidade de compartilhar suas frustrações e angústias, vendo que suas “*dificuldades pedagógicas*” se constituem também da mesma forma em outros colegas de profissão:

“Através dos encontros, refletimos sobre o que acontece nas escolas e vemos que não estamos sozinhos.”

Professora cursista 19

Tardif (2004, p. 118-291) afirma que a atividade do professor é marcada pelas relações humanas que constituem o “fazer cotidiano do professor”, por isso é tão significativo a eles na construção das relações docentes. Existe uma necessidade em externar suas práticas de forma a obter uma afirmação de seu fazer pedagógico.

O sentimento de reconhecimento e de valorização é importante, na medida em que há a busca pela legitimação e a aprovação de seu trabalho. Muitas vezes o trabalho do professor se dá de forma solitária e esse reconhecimento faz bem para sua autoestima.

- **Tipos de avaliação realizadas nas turmas de Alfabetização dos professores cursistas do PNAIC**

A questão seguinte diz respeito a como se dá o processo avaliativo dos alunos das turmas de alfabetização nas escolas, buscando evidenciar se os professores já compreendem este ciclo como um processo contínuo, progressivo de aprendizagens e se a avaliação prevalece como sendo quantitativa ou qualitativa na visão dos docentes.

Professora cursista 1 - Trimestral; observação diária; através de trabalhos e participação.

Professora cursista 2 - Trabalho em equipe; feita em conjunto; por diagnóstico; registro; observação.

Professora cursista 3 - Diária; contínua; um processo e não um produto final dos registros dos alunos.

Professora cursista 4 - Observação diária; contínua; com registros.

Professora cursista 5 - Contínua e através de parecer descritivo.

Professora cursista 6 - Avaliação diária do professor; acompanhamento progressivo das evoluções de cada criança; realização de testagens para avaliação dos níveis de construção da escrita das crianças; pareceres trimestrais.

(Continua)

Professora cursista 7 - De maneira que possamos perceber o desenvolvimento diário do aluno; diária; progressiva; diagnóstica.

Professora cursista 8 - Não respondeu.

Professora cursista 9 - Diária (atitudes, atividades, leituras, jogos, cadernos).

Professora cursista 10 - O aluno é avaliado toda hora e todo o dia, através da leitura e escrita, de trabalhos, as atitudes.

Professora cursista 11 - É dia é observado o aprendizado do aluno; trimestral.

Professora cursista 12 - A avaliação do trabalho realizado com o 1º ano é feita através de testagens, observações sistemáticas, trabalhos avaliativos, que servem de referência para planejamentos de novas estratégias.

Professora cursista 13 - Nos anos iniciais a avaliação é contínua e processual, no 1º ano está apoiada nas testagens dos níveis e no trabalho de desenvolvimento da aprendizagem.

Professora cursista 14 - Através do acompanhamento diário de todo o processo ensino e aprendizagem.

Professora cursista 15 - Atividades diárias e acompanhamento das atividades diárias dos alunos (individuais e coletivas).

Professora cursista 16 - Avaliação contínua e diagnóstica.

Professora cursista 17 - A avaliação é realizada de maneira contínua e diagnóstica.

Professora cursista 18 - De forma diária e contínua de todos que participam do processo.

Professora cursista 19 - Através de notas e de parecer descritivo.

Professora cursista 20 - Os professores avaliam os alunos de forma contínua, sendo emitido um parecer no final de cada trimestre e ao final do ano uma nota é quantificada de acordo com o desempenho do aluno no decorrer do ano letivo.

Quadro 7 – Os tipos de avaliação realizadas nas turmas de Alfabetização das professoras cursistas do PNAIC

O objetivo da pergunta foi o de conhecer a concepção de avaliação de cada um dos entrevistados, atingindo a posição teórica dos professores alfabetizadores e a construção do significado real da avaliação posta em prática, no cotidiano da sala de aula. Analisando as respostas obtidas do Quadro 7, podemos descobrir, mesmo que nas entrelinhas, as ideias defendidas pelos docentes.

Algumas palavras-chave como “processual”, “contínua” e “diária” deixam claro que o caminho que os docentes utilizam perpassa a questão da quantificação pura e simples e revela um olhar mais detalhado sobre o processo de aquisição e desenvolvimento das capacidades e habilidades de seus alunos.

A citação do uso de pareceres no ciclo de alfabetização atenta para outra possibilidade de registro da avaliação, considerando os avanços de cada aluno e

suas fragilidades, qualificando a avaliação nos primeiros anos do ensino fundamental. Assim, de forma geral, as professoras cursistas denotam um processo qualificador que objetiva conhecer o aluno, como demonstram algumas das respostas dadas.

“_Contínua e através de parecer descritivo.”

Professora cursista 5

“_Através de notas e de parecer descritivo.”

Professora cursista 19

“_Os professores avaliam os alunos de forma contínua, sendo emitido um parecer no final de cada trimestre e ao final do ano uma nota é quantificada de acordo com o desempenho do aluno no decorrer do ano letivo.”

Professora cursista 20

As falas dos docentes demonstram a busca na flexibilização, qualificação e relativização de sua maneira de avaliar, o que coincide com a proposta da formação através do Pacto.

Cabe ressaltar, porém, que apenas duas delas cita o uso das testagens dos níveis da escrita, ou seja, a compreensão e utilização dos estudos da Psicogênese (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986) para a análise sobre as hipóteses das crianças sobre a apropriação da escrita, na avaliação da aprendizagem dos alunos e as possíveis intervenções pedagógicas de forma a fazer com que os alunos avancem em suas aprendizagens. O material do PNAIC traz claramente:

Assim, com a difusão dos trabalhos da Psicogênese da Língua Escrita, vimos nascer um forte discurso contrário ao uso dos tradicionais métodos de alfabetização e a defesa de uma prática que tomasse por base a teoria psicogenética de aprendizagem da escrita. Pregava-se a necessidade de possibilitar que as crianças se apropriassem do Sistema de Escrita Alfabética a partir da interação com diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção de textos, desde a Educação Infantil (BRASIL, 2012, p. 17).

Entende-se a avaliação da aprendizagem, dessa forma, como componente importante do processo de formação, à medida que faz o diagnóstico de deficiências a serem superadas e de potencialidades a serem mantidas, mede resultados alcançados e identifica possíveis mudanças de percurso necessárias.

É ela ainda que pode nos apontar quais são os conteúdos que os nossos alunos estão enfrentando dificuldades e que precisam receber mais atenção. A avaliação também identifica as áreas que devem ser priorizadas, que alunos

precisam de um maior acompanhamento, que métodos e práticas pedagógicas necessitam de revisão e quais foram exitosas. Pois:

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Sem avaliação, dificilmente podemos combater o ensino ineficiente, excludente, que privilegia uma minoria. Nosso entendimento é de que a avaliação é uma aliada no processo educativo. Por isso precisa ser contínua, pois só assim permite que um problema de aprendizagem seja prontamente percebido, de maneira que podemos tomar rapidamente as providências necessárias para superá-lo.

Para isso, é essencial a troca de experiências entre os professores nas horas de trabalho pedagógico comum: um ajuda o outro, um discute com o outro, um aconselha o outro e todos se beneficiam.

É preciso compreender a avaliação como uma aliada, um instrumento do planejamento educativo, uma oportunidade de melhorias.

A ação educativa tem sempre um caráter intencional. Isso quer dizer que nossa busca seria incitar modificações nas pessoas, em seu comportamento, em suas ideias, em seus valores e em suas crenças.

Pode-se também compreender a avaliação, por compor informações importantes, que permitem formar juízos de valor e tomar decisões como um instrumento do planejamento, uma ferramenta importante para que possamos refletir sobre onde estamos e para onde vamos. Dessa forma, o professor pode planejar de acordo com sua intencionalidade pedagógica.

Sob esta perspectiva, a avaliação ganha uma abrangência muito maior e, da forma como a entendemos, assume uma importância central nos processos de ensino e aprendizagem desencadeados na escola. Essa visão é radicalmente diferente da adotada por teorias tidas como tradicionais e que têm como parâmetro a racionalidade técnica.

A mudança na forma de compreender o papel do aluno implica uma modificação na forma de conceber o ensino e a avaliação, caminhando na perspectiva da racionalidade prática. Para isso é necessário que o professor reflita e se aproprie teoricamente dos conceitos de letramento e alfabetização.

Então, é possível dizer que a avaliação está diretamente ligada às concepções que o professor tem de ensino, de aprendizagem e à metodologia de ensino e aprendizagem.

A proposta do PNAIC, em seu Caderno 1, Ano 1 no que se refere a avaliação traz:

Como abordado por Albuquerque e Morais (2006), diferentemente de uma prática tradicional de alfabetização e avaliação, na perspectiva construtivista e interacionista de ensino, e também na perspectiva inclusivista, avaliam-se as conquistas e as possibilidades dos estudantes ao longo do ano escolar, e não apenas os impedimentos e as condutas finais e acabadas (BRASIL, 2012, p. 27).

O mesmo material citado reflete:

O erro, que antes precisava a todo custo ser evitado, já que era o principal sintoma de exclusão escolar, passa a ser considerado como indicador da forma como os alunos pensam sobre determinado conhecimento. Os objetivos das avaliações não se relacionam mais à simples medição de conhecimentos para determinar se estão aptos a progredir nos estudos, mas à identificação dos conhecimentos que os estudantes já desenvolveram, com o objetivo de fazê-los avançar em suas aprendizagens (BRASIL, 2012, p. 26).

Além disso, a avaliação atende a diferentes objetivos, como alguns apontados:

a) identificar os conhecimentos já construídos pelos alunos, a fim de planejar as novas atividades de ensino de forma ajustada, isto é, considerando as aprendizagens que eles já desenvolveram as dificuldades ou lacunas que precisam superar; b) decidir sobre a necessidade ou não de retomar o ensino de certos itens já ensinados ou de usar estratégias de ensino alternativas, a partir da verificação do que os alunos aprenderam; c) decidir sobre se os alunos estão em condições de progredir para um nível (série, ciclo, etc.) escolar mais avançado (LEAL, 2003, p. 20).

Todos esses objetivos devem estar bem presentes nas práticas cotidianas de todos os professores e de forma especial, dada a importância dessa fase escolar, aos professores do ciclo de alfabetização.

2.3.1.2 Questionário aos gestores (Apêndice B)

Pretendeu-se com este questionário elucidar se os processos de sensibilização, na função gestora dos coordenadores pedagógicos de apoio ao

trabalho dos professores alfabetizadores se efetivam na prática. Buscou-se dessa forma, destacar a relevância da participação do gestor na formação continuada dos professores.

- **Quanto ao planejamento e autoavaliação da função como coordenadora pedagógica das turmas do Ciclo de Alfabetização**

A questão pretendeu analisar como o coordenador pedagógico da RME faz a gestão da formação continuada docente.

Coordenador A	Procuo colocar em pauta minha própria atuação, dialogando com minhas colegas, analisando a realidade, pedindo aos docentes a avaliação escrita de meu trabalho (sem a identificação) para que possa compreender minha trajetória no grupo.
Coordenador B	Sou eu quem organiza as reuniões, envolvo os professores no trabalho, trago as informações que obtenho de leituras, acompanho o desenvolvimento dos alunos nas turmas. O coordenador pedagógico lidera a formação na escola. Nas reuniões a gente analisa as práticas da escola, assim como as propostas da formação (PNAIC) e dá encaminhamento. Analiso meu trabalho por meio da satisfação das minhas colegas no grupo. Se o coordenador não consegue motivar o grupo seu trabalho está insatisfatório.
Coordenador C	Trocando ideias com colegas da equipe diretiva; com a ajuda de outros colegas coordenadores e orientadores educacionais com maior experiência; através de formações e reuniões da equipe da SMED. Procuo dar abertura ao grupo para que possa avaliar meus erros.

Quadro 8 – Planejamento e autoavaliação das funções como coordenadoras pedagógicas das turmas do Ciclo de Alfabetização

Analisando as respostas do Quadro 8 percebe-se que os coordenadores pedagógicos utilizam-se para planejar e avaliar seu trabalho junto ao grupo através de “conversas informais com os professores sobre as dificuldades, atividades desenvolvidas, sugestões, acompanhamento das aulas, avaliações escritas, análise das práticas da escola, troca de ideias, nas formações e reuniões com a SMED”, dentre outras. Sendo assim, destacam-se as diversas estratégias de formação propostas assim como a participação dos docentes como agentes ativos em seu processo de formação continuada.

A mediação do coordenador entre o conhecimento e os professores possibilita e fomenta todo o processo de compartilhamento das experiências pedagógicas entre os docentes assim como a catalisação de ansiedades e dúvidas dos professores, e, em consequência, busca responder de forma mais consistente e objetiva estas ansiedades, tendo como ferramentas de ação as diversas estratégias de formação utilizadas pelo coordenador (OLIVEIRA, 2013, p. 2).

O gestor demonstra seu perfil de liderança não apenas em traços pessoais, mas naquilo que é construído no decorrer do cotidiano, das ações que são enfrentadas, das dificuldades superadas que acontecem no interior da escola.

Pode-se afirmar que esses aspectos transformam e/ou modificam a maneira como o gestor desenvolve suas funções. Quando o gestor tem atitudes positivas, isso normalmente torna a equipe motivada, desafiadora, na busca por mudanças. Ao contrário, um líder negativo reprime a equipe, inibe sua participação e envolvimento nas ações do grupo na busca de respostas e resultados, impossibilitando que a gestão participativa seja positiva no ambiente escolar.

- **Quanto à periodicidade e organização das reuniões de formação continuada nas escolas**

Coordenador A	Este ano (2014) a SMED não permitiu que as escolas municipais programassem reuniões pedagógicas dentro da carga horária do professor. Isso dificultou em muito os encontros de formação, que passaram de semanais a mensais, em horário extra. Não houve a possibilidade de um estudo sistematizado, dado o pouco tempo disponível.
Coordenador B	Na nossa escola realizamos reuniões mensais, conforme calendário escolar, com os três turnos juntos. Procuo sempre dar espaço às trocas entre os colegas, pois eles sempre tem o que conversar sobre as turmas.
Coordenador C	Como a SMED não autorizou as reuniões dentro da carga horária do professor, decidimos pela não realização das mesmas, porque não é justo. Tento então, na medida do possível atender aos professores na chegada ou na saída dos turnos, de forma individual. Estudo mesmo foi impossível durante o ano (2014). Quando tínhamos, trazia sempre um assunto a ser estudado, com textos curtos, para que pudéssemos analisar e debater.

Quadro 9 – Periodicidade e organização das reuniões de formação continuada escolas

Garrido (2007, p. 9-10) demonstra que a tarefa do coordenador de gerenciar a formação continuada docente é difícil porque, primeiramente, não há fórmulas padronizadas a serem reproduzidas sendo necessário criar soluções de acordo com a realidade de cada escola.

Porém, a formação continuada dos professores não é útil somente no cumprimento das atividades descritas no planejamento ou programas escolares, mas, para o enfrentamento de desafios não previstos enfrentados no cotidiano. O coordenador pedagógico deve ter consciência de que tais situações, ao surgirem na pauta das reuniões pedagógicas podem ser uma estratégia do corpo docente, no processo da busca de soluções, de crescer e fortalecer-se no coletivo da escola.

A questão do tempo também foi tratada neste estudo como um fator relevante na organização das atividades realizadas no horário complementar docente. Os coordenadores procuram trazer “*textos curtos*” para os professores, dando prioridade às “*trocas*” e “*debates*” entre os docentes. Dessa maneira, a função do texto caracteriza-se sendo mais socializadora do que formadora, pois, os coordenadores pedagógicos priorizam as questões que os professores trazem, dando vez à voz do professor, valorizando as “*trocas de experiências*” de sala de aula, como uma estratégia de gestão pedagógica utilizada predominantemente.

- **Quanto aos principais problemas enfrentados na função de coordenador pedagógico das escolas**

Coordenador A	Dificuldade no trabalho em equipe, em motivar de fato os professores, a superar o trabalho fragmentado da escola e do envolvimento da comunidade nos assuntos que dizem respeito à escola.
Coordenador B	A falta de tempo para a execução e acompanhamento do que é planejado em nossas reuniões pedagógicas.
Coordenador C	Alguns professores tem muita resistência ao novo, medo de mudar, pouco comprometimento e falhas na formação inicial que atrapalham sua prática. São resistentes às mudanças.

Quadro 10 – Principais problemas enfrentados pelas coordenações pedagógicas nas escolas

Nas respostas das coordenadoras pedagógicas sobre a questão dos problemas vivenciados nas escolas frente a sua função gestora, percebe-se que alguns colegas não estão preocupados em se atualizarem e nem mesmo a mudarem suas práticas pedagógicas, pois demonstram que devem continuar atuando como sempre o fizeram. Os coordenadores pesquisados realizam questionamentos ao questionar sobre quais seriam os condicionantes motivacionais para operar mudanças nesses professores de forma a tornar as formações continuadas como agentes transformadores de suas práticas pedagógicas, como colocaram as coordenadoras A e C, conforme fragmentos abaixo:

“_Dificuldade no trabalho em equipe, em motivar de fato os professores, a superar o trabalho fragmentado da escola.”

Coordenador pedagógico A

“_ Alguns professores tem muita resistência ao novo, medo de mudar [...]. São resistentes às mudanças.”

Coordenador pedagógico C

Observou-se também nas respostas às questões outros imperativos como a necessidade de um tempo maior em sua carga horária para o planejamento e execução de propostas de trabalho (Professor Coordenador B). A necessidade de um maior envolvimento da comunidade nos assuntos educacionais, através de sua efetiva participação e a superação do trabalho fragmentado da escola (Professor Coordenador A). Já o Coordenador C considera como dificuldade o pouco comprometimento e as falhas na formação inicial que atrapalham sua prática.

Pode-se compreender disto a necessidade de um maior envolvimento dos professores nos processos de formação continuada, de forma a tornarem-se espaços de mudanças, com atividades que desenvolvam a ação, a reflexão, a autonomia e a cooperação. Os professores devem constituir-se em produtores do conhecimento e não meros espectadores, possibilitando-lhes envolvimento profissional em situações vivenciadas em seus processos diários de docência, de forma a ser capaz de envolver os demais segmentos da comunidade escolar a envolverem-se com o ambiente escolar tornando-se “*pertencentes*” às propostas de participação.

- **Quanto ao relacionamento do coordenador pedagógico com seu grupo de professores das escolas.**

Coordenador A	Acredito que os professores sentem na figura do coordenador pedagógico um aliado e não um profissional que controla e fiscaliza, mas como aquele que acompanha e assessora os colegas. Assim tento me relacionar com meu grupo de professores.
Coordenador B	Procuro sempre ouvir as propostas do grupo, reconhecendo suas dificuldades e propondo alternativas, realizando trocas de experiências, reflexões e sensibilizações.
Coordenador C	Considero que seja positivo, porque sempre procuro ouvir todas as opiniões, tento contornar os obstáculos e atender na medida do possível o que seja mais adequado para o objetivo maior. Acolho a decisão da maioria. Sou uma pessoa aberta, que sabe ouvir as sugestões e críticas (positivas) para poder melhorar em meu trabalho como coordenadora pedagógica.

Quadro 11 – Relacionamento dos coordenadores pedagógicos com os professores das escolas

Na questão de coordenação e acompanhamento do trabalho dos grupos de professores alfabetizadores das escolas, as coordenadoras pedagógicas afirmaram utilizar sistematicamente as conversas com os professores sobre as dificuldades, atividades, sugestões e acompanhamento das aulas. Através de suas respostas, pode-se perceber que há preocupação com a valorização da relação interpessoal dos grupos que coordenam. A escuta é um processo constante pelo que percebe-se no relato das professoras coordenadoras, o que qualifica as relações no ambiente escolar.

Candau (2003, p. 47) afirma que a formação multidimensional é definida como o local onde a dimensão afetiva deve ser considerada entre as múltiplas dimensões na formação continuada do professor. Para ela, ensinar também supõe uma interação humana, envolvimento emocional, prazer, compromisso, todos eles trabalhados em articulação com o trabalho pedagógico, que deve ser exercido de modo articulado e não isolado. Temos que:

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação (LIBÂNEO, 2004, p. 102).

O desenvolvimento profissional ocorre então como um processo que envolve a aprendizagem de novos conhecimentos e habilidades, que passam de forma gradativa, a refletir-se no discurso, nos saberes e na prática do professor. “Nessa busca, melhora seu conhecimento, suas competências e/ou atitudes” (LOPES, 2003, p. 29).

- **Quanto à atualização e/ou estudos de aperfeiçoamento dos coordenadores pedagógicos**

Coordenador A	É muito importante que os profissionais responsáveis pela coordenação pedagógica nas escolas sempre busquem a troca de experiências, a reflexão e a participação em cursos de aperfeiçoamento, para que possam avançar em suas aprendizagens sobre a docência. Sempre que surge a oportunidade, procuro realizar formações e fazer leituras diversas sobre novas perspectivas em Educação.
Coordenador B	Faço anualmente as formações para os coordenadores pedagógicos oferecidos pela SMED. Na verdade são reuniões em que são abordados assuntos administrativos e sempre tem um texto para estudo. Essas reuniões são feitas mensalmente. Também faço o curso de Educação Inclusiva, a cargo do MEC/SMED que é realizado anualmente.
Coordenador C	Atualmente estou terminando uma pós-graduação em Gestão Educacional, o que foi muito bom para me atualizar e rever minhas concepções e o que tem de novo nas legislações, pois fazia muito tempo que eu não estudava.

Quadro 12 – Atualização e/ou estudos de aperfeiçoamento dos coordenadores pedagógicos

Trabalhar articuladamente com a formação em andamento (PNAIC), no sentido de oferecer subsídios para os professores nas questões pedagógicas, de forma a orientar os professores alfabetizadores para o planejamento das aulas exige

do coordenador pedagógico o conhecimento das novas propostas e recursos tecnológicos disponíveis na contemporaneidade. Pelo que percebe-se nas respostas dos coordenadores pesquisados há a busca por qualificação, caracterizando a busca constante destes profissionais pela formação. É o que pode ser visto nas respostas:

“_Atualmente estou terminando uma pós-graduação em Gestão Educacional...”

Coordenador C

“_Faço anualmente as formações para os coordenadores pedagógicos oferecidos pela SMED.”

Coordenador B

“_Sempre que surge a oportunidade, procuro realizar formações e fazer leituras diversas sobre novas perspectivas em Educação.”

Coordenador A

- **Quanto ao entendimento sobre a caracterização de um perfil de bom coordenador pedagógico**

Coordenador A	No meu entendimento é um professor que consegue manter uma postura segura, justa, exercendo sua autoridade, porém sem autoritarismo. Outro aspecto importante seria a de dominar os conteúdos e estratégias pertinentes à sua prática. Por último, é a disponibilidade constante em rever seu trabalho, suas posições e concepções. Aquele professor que compreende que a Educação, assim como o mundo, vive atualmente uma constante mudança e por isso exige adaptações constantes, consegue desenvolver bem suas funções.
Coordenador B	Entendo que o gestor tem a responsabilidade de liderar, motivando e somando esforços para que seu grupo tenha um objetivo em comum, que deve ser a educação de qualidade dos alunos, através de uma gestão participativa, em que todos os agentes envolvidos possam ter voz e serem respeitados em suas ideias.
Coordenador C	Acho muito importante que seja uma pessoa comunicativa, entusiasmada com a profissão, atuante e dinâmica, que goste de estudar sempre e que saiba repassar isso aos seus colegas.

Quadro 13 – Entendimento sobre o perfil de um bom coordenador pedagógico

Para Libâneo (2004, p. 229), o gestor tem como atribuições no ambiente escolar: supervisionar atividades administrativas e pedagógicas, promover a integração entre escola e comunidade; conhecer a legislação educacional, buscar meios que favoreça sua equipe, coordenar grupos de estudo, supervisionar e dinamizar o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, trazer propostas inovadoras para a utilização de novos recursos tecnológicos e midiáticos, dentre outras.

No exercício dessas atribuições é necessário que esteja sempre em formação continuada, ou seja, estudando constantemente na busca do aprimoramento e amadurecimento, criando dessa maneira uma bagagem de experiências enriquecida e que compartilhada com seus pares favoreçam o desenvolvimento profissional de todos.

Pode-se constatar nas respostas das coordenadoras pedagógicas as características tidas como importantes para traçar o perfil de um gestor presentes nas ideias do autor citado acima. Vejamos:

“[...] uma postura segura, justa, exercendo sua autoridade, porém sem autoritarismo.

Coordenador A

“_Entendo que o gestor tem a responsabilidade de *liderar, motivando e somando esforços* para que seu grupo tenha um objetivo em comum.”

Coordenador B

“_Acho muito importante que seja uma *pessoa comunicativa, entusiasmada com a profissão, atuante e dinâmica*, que *goste de estudar* sempre e que *saiba repassar isso aos seus colegas*.”

Coordenador C

Aos coordenadores é delegada a tarefa de manter um fórum permanente de discussão com todos os segmentos da comunidade escolar, visando uma proposta coletiva para o êxito e a permanência dos alunos na escola, oportunizando cada vez mais a questão da qualidade da educação. Seu papel constitui-se como “*estratégico*”¹⁰ na formação continuada de professores, na função de mediadores, são legítimas as considerações apresentadas na questão. Com isso oportunizam ao grupo a troca de experiências, a possibilidade da expressão dos anseios e angústias, da elevação da autoestima, do reconhecimento e valorização do trabalho dos professores no ambiente escolar.

¹⁰ Grifo nosso.

- **Quanto ao conhecimento da proposta do curso de formação continuada – PNAIC pelos coordenadores pedagógicos das escolas**

Coordenador A	Sim. Inclusive já participei de alguns encontros como ouvinte. A proposta do PNAIC é a alfabetização de crianças até os 8 anos de idade, ou até o final do Ciclo de Alfabetização (3º ano do E.F)
Coordenador B	Conheço o material disponibilizado às professoras que fazem o curso e as tarefas que as colegas trazem para realizar nas turmas. Também vejo na mídia a proposta do curso que é alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, até o final do Ciclo de Alfabetização.
Coordenador C	Sim. Já tive oportunidade de ler o material do ano de 2013. Nesse ano tive pouco contato com o material, já que as professoras que realizam o curso necessitam dele, mas sei que o foco é a Matemática. Também procuro ajudar as colegas no que precisam desenvolver nas turmas de Alfabetização. Providencio o material que necessitam nas turmas (Caixa de Matemática). Através das atividades realizadas com as crianças percebo que a proposta é sócio interacionista, considerando o lúdico, a brincadeira como forma de auxiliar a aprendizagem.

Quadro 14 – Conhecimento da proposta do PNAIC pelos coordenadores pedagógicos das escolas

Pelo exposto no Quadro 14 percebe-se que os coordenadores que fizeram parte da pesquisa compreendem o objetivo do programa e segundo seus relatos escritos motivam os professores na adoção de estratégias didáticas que enfatizem a interação e a contribuição do aluno na construção de sua aprendizagem.

Os três coordenadores demonstraram conhecer o objetivo principal da formação do PNAIC que se constitui da meta de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, final do Ciclo de Alfabetização. Nesse sentido, acredita-se que os gestores educacionais pesquisados, por meio de uma gestão participativa, tem o desafio de provocar mudanças nas práticas pedagógicas, para que garantam a qualidade da educação ofertada visando atingir as metas estabelecidas pela formação do Pacto, construindo a identidade da escola e respeitando a identidade dos sujeitos que dela fazem parte.

- **Quanto à avaliação da prática docente dos professores alfabetizadores nas escolas após as formações do PNAIC**

Coordenador A	Acredito que foi produtivo, pois “mexeu” com a escola, trouxe motivação às professoras, desacomodou. Mas muitas vezes as professoras ainda são resistentes quanto à questão da Inclusão e da promoção automática dos alunos ao final do 3º ano.
Coordenador B	Sim. Deu para sentir que as professoras se motivaram a desenvolver atividades esquecidas em sua prática, como o uso dos jogos, a importância da leitura, com o cantinho da leitura nas turmas.
Coordenador C	Como sou nova na função, somente acompanhei durante este ano (2014) as professoras do Ciclo de Alfabetização. É visível, porém que os professores puderam repensar suas práticas em sala de aula. Ainda encontra-se professores que são muito resistentes às inovações e que preferem continuar como estavam, ou seja, não se abriram às mudanças propostas.

Quadro 15 – Avaliação das práticas docentes dos professores alfabetizadores nas escolas após formações do PNAIC

A questão do Quadro 15 levou os coordenadores a uma reflexão sobre os desdobramentos que a formação continuada do PNAIC proporcionou no ambiente escolar.

Os coordenadores foram unânimes ao reconhecer mudanças. Pode-se concluir que os gestores pesquisados acompanharam a formação docente. Dessa forma é conclusivo que a participação dos gestores nos processos formativos estimula a motivação dos professores, incentivando-os como equipe a elaborar estratégias significativas para a aprendizagem dos alunos. O reconhecimento do trabalho do professor eleva sua autoestima e o encoraja a cada vez mais investir na busca de novas metodologias.

As experiências vivenciadas na formação se revelaram como importantes mecanismos de afirmação da construção da identidade do professor em sua docência, na reflexão da Coordenadora B, que escreve:

[...] as professoras se motivaram a desenvolver atividades esquecidas em sua prática, como o uso dos jogos, a importância da leitura, com o cantinho da leitura nas turmas.

Ficaram expostos também os enfrentamentos dos coordenadores com os “desassossegos” dos professores com as frustrações da profissão docente. A “Inclusão como está efetivada na prática das escolas públicas”, “a promoção automática dos alunos nos três anos do Ciclo de Alfabetização e a resistência às mudanças” são necessidades reveladas, nas respostas dos gestores, de espaços de estudo nas escolas. A intenção seria levar a conhecer e posicionar os professores frente às mudanças na legislação, nos avanços tecnológicos e científicos, de forma a reconhecer as peculiaridades das crianças que chegam atualmente às escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou investigar como ocorre a formação continuada dos professores do ciclo de alfabetização mediante o PNAIC. As relações entre as concepções, ações e vivências dos professores alfabetizadores e o processo de formação continuada em questão, sua validação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do Ciclo também compuseram os objetivos, assim como a mediação do coordenador pedagógico, no papel de gestor.

A partir das contribuições dos professores participantes do estudo pode-se afirmar que esses reconhecem a importância da formação continuada docente desde que não seja um fim em si mesma, nem vista como única estratégia para a educação, mas sim como um processo coletivo de transformação e busca pela construção de uma aprendizagem mais significativa e participativa.

Pode-se também assegurar que o Pacto pode ser visto como um programa abrangente de ações que qualificam a educação. Ou seja, além da formação dos professores, compreende a disposição de inúmeros materiais que subsidiam o trabalho do professor e se integram a programas como o Mais Educação. Isso certifica uma maior permanência dos alunos na escola para que sejam agregadas mais oportunidades de validação de sua aprendizagem.

Cabe ressaltar que essas mediações expostas são frutos das trocas de todos os envolvidos na pesquisa, a partir de suas experiências docentes, de suas formações acadêmicas e reflexões pedagógicas promovidas nos encontros de formação do PNAIC, em processos construídos socialmente. De forma implícita talvez revelem os momentos de discussão e tensão vividos, na busca de significados e sentidos para a prática docente.

Ao final da pesquisa podemos destacar que a escola pública deve estar sempre aberta ao novo, sendo capaz de oferecer aos alunos novas perspectivas na busca de respostas às situações vivenciadas no dia a dia.

Ao professor, neste contexto, é necessária a construção de uma identidade profissional que esteja de acordo com as exigências da sociedade atual. Urge, portanto uma formação onde teoria e prática se retroalimentem através da pesquisa e de uma efetiva inserção no interior da escola.

É importante destacar também a necessidade de uma gestão comprometida e engajada na formação de profissionais que atendam as especificidades dos alunos na sociedade contemporânea. Ao coordenador pedagógico é necessária uma visão abrangente e atualizada das demandas consideradas pertinentes ao favorecimento de situações significativas de aprendizagem, visando uma aceleração da qualidade da educação na escola.

A gestão democrática do ensino é um bom exemplo de gestão partilhada, onde todos buscam melhorias para que os avanços se deem no cotidiano da escola, com todos os agentes sentindo-se corresponsáveis pelas transformações necessárias a uma prática cada vez mais democrática e cidadã.

Temos como uma das necessidades da formação continuada para a garantia de avanços na efetiva qualidade da educação:

Estabelecer concepções e ações convergentes na comunidade escolar. Mudanças só poderão acontecer se a escola tiver uma direção comprometida, uma equipe pedagógica que também conheça os referenciais, acredite na proposta e tenha tempo e compromisso para ajudar, acompanhar e assessorar os professores. Portanto, é preciso ter dentro da escola uma equipe que dê suporte teórico e prático para que o trabalho dos professores em sala de aula aconteça, via planejamento, já que o papel do coordenador pedagógico é acompanhar o trabalho cotidiano do professor. Acreditamos ser fundamental a participação da direção, supervisão e coordenação no processo de formação continuada em serviço, uma vez que, quanto maior for o envolvimento da equipe pedagógica, maior será a possibilidade que mudanças significativas ocorram na escola. As pessoas precisam falar a mesma linguagem, assumir posturas comuns (VERDINELLI, 2007, p. 193).

Necessário se faz dessa forma que o professor busque sempre avançar nas reflexões e na produção de conhecimentos sobre os fundamentos epistemológicos que assegurem uma crítica da prática docente de forma a superar a dicotomia entre a teoria e a prática, o discurso e a realidade.

Ressalta-se que nossa docência desenhou-se nos anseios, medos e conhecimentos partilhados e na certeza de que cada um de nós busca o coletivo para tornar-se melhor a cada dia de nossa prática pedagógica, como mestres e aprendizes.

O sentimento desenvolvido, neste tempo em que o grupo se reuniu, foi de pertencimento. Acredita-se que pelo estabelecimento de laços e pela possibilidade de diálogo promoveu-se oportunidades de reflexões críticas, de forma intencional e deliberada do grupo como um todo.

As demandas dos encontros fizeram com que a pesquisadora e orientadora retomasse os estudos para sistematizar seus conhecimentos. Destacando as ideias para a necessidade apresentada:

Estudar é um que fazer exigente em cujo processo se dá uma sucessão de dor, de prazer, de sensação de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria. Mas estudar, por isso mesmo, implica a formação de uma disciplina rigorosa que forjamos em nós mesmos, em nosso corpo consciente (FREIRE, 2000, p. 41).

Tendo por base as ideias de Vygotsky (1993), pode-se considerar a docência como um processo contínuo de ensinar e nos tornarmos educadores, a partir das relações que se estabelece com os alunos e com nossos pares em um contexto que sempre se modifica através de nossa inserção nele.

Por certo promoveu-se “a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática” (CONTRERAS, 2000, p. 105).

Acredita-se que a formação continuada de professores através do PNAIC assemelha-se ao ditado chinês:

Se dois homens vem andando por uma estrada, cada um carregando um pão, e, ao se encontrarem, eles trocam os pães, cada homem vai embora com um; porém, se dois homens vem andando por uma estrada, cada um carregando uma ideia, e, ao se encontrarem, eles trocam as ideias, cada homem vai embora com duas. Quem sabe é esse mesmo o sentido do nosso fazer: repartir ideias, para todos terem pão (CORTELLA, 2000, p. 159).

Considerando-se ter se concretizado na prática esse ensinamento, pode-se dizer que já não somos mais iguais ao que éramos no início desta formação. As partilhas, as ações, os conhecimentos, as trocas, revelaram nossas fragilidades, mas também nossas potencialidades como educadores e acima de tudo como seres humanos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, SP: Cortez, 1998.

BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Tradução: Lucie Didio. Brasília, DF: Liber, 2007.

BARBIERI, M. R.; CARVALHO, C. P.; UHLE, A. B. **Formação Continuada dos Profissionais de Ensino**: algumas considerações. In: Caderno CEDES. São Paulo, SP: Papyrus, 1992.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: 70. ed., LDA, 2009.

BRASIL, MEC. **Lei n. 11.738/2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10241&Itemid=>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica (SEB). Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação do professor alfabetizador**. Caderno de apresentação. Brasília, DF: 2012.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica (SEB). Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **PNAIC**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/home>>. Acesso em: 10 de jun. 2013. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012.

BRASIL, MEC. **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. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 05 set. 2014.

BRASIL, MEC. **Resolução CNE/CEB n. 7/2010 de 14 de dezembro de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2014.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica (SEB). Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na alfabetização: Concepções e princípios**. Ano 1. Unidade 1. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília, DF: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2014.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CANAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CANAU, V. M. F. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: CANAU, V. M. F.. (Org.). **Magistério, construção cotidiana**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

CONTRERAS, J. Currículo democrático e autonomia do magistério. In: SILVA, L. H. (Org.) **Qual conhecimento? Qual currículo?** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo, SP: Cortez; Inst. Paulo Freire, 2000.

DEMO, P. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2004.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1986.

FRADE, I. C.; CARVALHO, G. As repercussões e as perspectivas de um Pacto. In: **Jornal Letra A**. UFMG/FAE/CEALE. Ano 10, n. 37. ed. Especial. Belo Horizonte, MG: mar./abr. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2000.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2007.

GATTI, B. A. Formação Continuada. In: **Letra A - O Jornal do Alfabetizador**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). UFMG: Belo Horizonte, MG. mar./abr. de 2014 - Ano 10, n.º37. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2014JLA37esp.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GIL apud GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Série Educação à Distância. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Porto Alegre, RS: Ed. UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloads/Serie/derad005.pdf>> Acesso em: 16 out. 2014.

IBGE apud BRASIL. SEB. DAGE. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: o Brasil do futuro com o começo que ele merece. MEC. SEB. Brasília: MEC. SEB. 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/imagespdf/pacto_livreto.pdf. Acesso em 24 mar. 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEAL, T. F. Intencionalidade da avaliação na Língua Portuguesa. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J. ; ESTEBAN, M. T. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2003.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. et al. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

_____. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LOPES, C. A. E. **O conhecimento profissional dos professores e suas relações com estatística e probabilidade na educação infantil**. 2003. Tese - Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/teses/Lopes_CAE.pdf. Acesso em: 24 jan. 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MARIN, A. J. (Org.). **Educação Continuada: reflexões e alternativas**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, SP: Hucitec, 2007.

OLIVEIRA, A. M. P. **Formação continuada de professores de matemática e suas percepções sobre as contribuições de um curso**. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. Rio Claro, SP: 2003.

OLIVEIRA, J. C. **A função gestora do coordenador pedagógico na formação continuada docente: um estudo nas escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JaneCordeirodeOliveira-ComunicacaoOral-int.pdf>> Acesso em: 20 de mar. 2013.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

PORTO, Y. S. Formação Continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. **Educação Continuada**. São Paulo, SP: Papyrus, 2000.

ROSA, C. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

ROSA, C. **Gestão estratégica escolar.** 2. ed. Petrópolis, RJ. Vozes: 2004.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED.** GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, MG: 7 out. de 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VERDINELLI, M. M. **Formação continuada de professores do Ensino Fundamental subsidiada pela Pedagogia Histórico-crítica e Teoria Histórico Cultural.** 2007. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Maringá - UEM: Maringá, PR, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1993.

ANEXO

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Como pós-graduanda do Curso de Especialização em Gestão Educacional à distância na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), estou desenvolvendo a pesquisa, **“A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DO PNAIC EM SANTA MARIA/RS: CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS”** sob a coordenação da Profa. Me. Alexandra Silva dos Santos Furquim.

O referido trabalho tem como objetivo a compreensão de como ocorre a formação continuada dos professores do Ciclo de Alfabetização mediante o PNAIC. Busca-se investigar, também, se os processos de sensibilização, na função gestora dos coordenadores pedagógicos de apoio ao trabalho dos educadores se efetivam na prática. As relações entre as concepções, ações e vivências dos professores alfabetizadores e o processo de formação continuada em questão, sua validação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do Ciclo de Alfabetização também compõem os objetivos.

Para tanto, eu, Angela Maria Ribas Hermes, pesquisadora responsável, comprometo-me em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através do telefone (55)30263987, 81646210 ou pelo e-mail angelaribash@gmail.com. Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as dúvidas, espero a devida permissão do (a) professor (a)_____.

Em caso positivo, solicito a utilização das falas do (a) professor (a) acima citado (a), sem identificação do nome, apenas com nome fictício, na monografia de conclusão de curso e publicações associadas. Então, cientes do escrito acima, assinam as pessoas envolvidas:

Pesquisadora:_____.

Professor (a) Participante: _____.

Santa Maria,..... de de 2014.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário aplicado aos Professores Alfabetizadores



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO À DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO LATO-SENSU EM GESTÃO EDUCACIONAL

Roteiro de questionário aos professores alfabetizadores da RME

Formação: _____

1. Quais são suas expectativas para o curso de formação?
2. Quais são suas experiências em turmas de Alfabetização – 1º ano?
3. Qual sua compreensão sobre o processo de Alfabetização?
4. Você já participou de cursos de formação específicos para Alfabetização?
5. Quais são as dificuldades encontradas por você nas turmas de Alfabetização?
6. O que você entende por Formação Continuada?
7. Em relação à avaliação, como ela é realizada na sua escola?

Apêndice B – Questionário aos Gestores das escolas da RME



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO À DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO LATO-SENSU EM GESTÃO EDUCACIONAL

Roteiro de questionário aos gestores da RME

1. Como você planeja e avalia sua função na escola como coordenadora pedagógica das turmas do Ciclo de Alfabetização?
2. Na escola em que atua como coordenadora pedagógica há reuniões de formação continuada? Como estão organizadas?
3. Com que frequência você realiza encontros de formação com seu grupo de professores?
4. Quais são os principais problemas enfrentados por você na coordenação pedagógica da sua escola?
5. Como você se atualiza e/ou estuda para aprimorar seus conhecimentos?
6. Em sua opinião, o que caracteriza um bom coordenador pedagógico? Que qualidades um coordenador pedagógico deve ter?
7. Você conhece a proposta do curso de formação continuada - PNAIC, o qual os professores de sua escola participam? Descreva com suas palavras:
8. Como você avalia a prática docente de sua equipe de professores após o início das formações do Pacto?