

**UNIVERSIDADE FEDERAL SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

Elizandra Aparecida Nascimento Gelocha

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Santa Maria, RS
2016

Elizandra Aparecida Nascimento Gelocho

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

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

Orientador: Prof^ª Dr.^a. Marilene Gabriel Dalla Corte

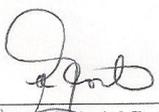
Santa Maria, RS
2016

Elizandra Aparecida Nascimento Gelocho

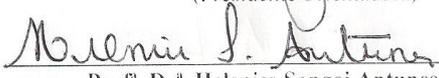
O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Gestão Educacional.

Aprovado em 24 de fevereiro de 2016:



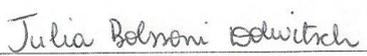
Prof.ª. Dr.ª. Marilene Gabriel Dalla Corte (UFSM)
(Presidente Orientadora)



Prof.ª. Dr.ª. Helenise Sangoi Antunes (UFSM)



Prof.ª. Dr.ª. Graziela Franceschet Farias (UFSM)



Prof.ª. Ms.ª. Julia Bolsoni Dolwitsch (UFSM)

Santa Maria, RS
2016

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom precioso da vida.

Aos meus pais pelos princípios, valores e amor compartilhado.

Aos meus amores, esposo Jolcemar, filha Luiza Eduarda e sobrinha Jéssica que me apoiam e incentivam a seguir em frente; a minha vitória também é de vocês.

Aos meus queridos irmãos e amigos pelo amor e pela sincera amizade.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Marilene Gabriel Dalla Corte que se mostrou incansável nas orientações do presente trabalho, obrigada pelo incentivo e pelo apoio constante; os conhecimentos transmitidos são/é enriquecedor para minha formação pessoal/profissional.

À banca, Prof.^a Dr.^a Helenise Sangoi Antunes, Prof.^a Dr.^a Graziela Franceschet Farias, Prof.^a Ms.^a *Julia Bolssoni Dolwitsch*, pela disponibilidade em avaliar e interagir com esse trabalho; obrigada pelo privilégio de conviver e aprender com vocês e por todos os momentos inesquecíveis que passamos junto na coordenação do PNAIC.

A Coordenação e professores do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional pela oportunidade da Formação Continuada; pelos conhecimentos apreendidos.

Enfim a todos aqueles que de uma forma ou de outra contribuíram para minha formação pessoal/profissional. O sentimento de incompletude e de desafio perpassam o meu cotidiano; contribuir para que a gestão participativa se concretize, será meu modo de agradecer.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – PNAIC UFSM/ 2015.....	32
----------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

ANPed	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Educação Superior
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OBEDUC	Observatório da Educação
OEs	Orientadores de Estudo
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
Praler	Pró Letramento e o Programa de Apoio a Leitura e Escrita
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PNAIC	Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
UFPe1	Universidade Federal de Pelotas
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Programas e Ações ofertados pela SEB – MEC.....	20
Quadro 2 – Programas e ações da SECADI – MEC e respectivas Diretorias.....	21
Quadro 3 – Programas e Ações ofertados pela CAPES.....	22
Quadro 4 – Trabalhos analisados ANPEd e ANPEd Sul.....	37

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS ATUAIS.....	15
2.1 UM OLHAR NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	28
3 LIMITES, POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC A PARTIR DO ESTADO DA ARTE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA ANPEd E ANPEd SUL.....	37
3.1 O QUE DIZEM AS RECENTES PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A TEMÁTICA?	38
4 CONSIDERAÇÕES E ANÁLISES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS.....	66

RESUMO

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

AUTORA: Elizandra Aparecida Nascimento Gelocha

ORIENTADORA: Marilene Gabriel Dalla Corte

Este trabalho objetiva analisar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e sua relação com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Brasil, tendo por base as discussões oriundas de produções científicas sobre tal programa de governo, assim como marcos legais educacionais. A metodologia adotada é de caráter exploratório, a partir de análise documental de legislação educacional pertinente e de dados coletados de produções científicas em nível nacional e regional, especificamente através do Estado da Arte da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEd Sul). Para embasar a escrita, utilizamos como amparo teórico autores que discutem a formação inicial e continuada de professores, entre eles Gatti (2012), Dalla Corte, Sarturi (2015), Libâneo (2012) e Oliveira (2012), assim como Leis, Resoluções e Pareceres sobre as políticas de formação de professores no Brasil. A sistematização e a análise do que foi produzido sobre a política de formação continuada do PNAIC é importante para refletirmos sobre os principais limites, possibilidades e contribuições do Programa para a formação e atuação dos profissionais da educação, tendo em vista que a formação continuada é importante condição para a aprendizagem permanente que contribui para os docentes [re]significarem suas práticas educativas, bem como para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional dos professores. Constatamos que os artigos científicos analisados afirmam que a política do PNAIC está melhorando o cenário da educação escolar e da alfabetização, uma vez que oferece ao professor a oportunidade de ler, estudar, debater com seus pares, manter-se informado e atualizado em espaços de planejamento coletivo e compartilhado. Quanto aos limites encontrados nos artigos, de maneira geral, percebemos: dificuldade dos professores em compreender conceitos de alfabetização e letramento; a não adesão às propostas de formação continuada, por parte de alguns professores; despreparo de alguns formadores; mais atenção de todos os envolvidos em discutir e pensar os processos de formação continuada de alfabetizadores.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Formação de professores. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

ABSTRACT**THE NATIONAL AGREEMENT FOR LITERACY IN THE PROPER AGE AND
TEACHER EDUCATION**

AUTHOR: Elizandra Aparecida Nascimento Gelocha

ADVISOR: Marilene Gabriel Dalla Corte

This study aims at analyzing the National Agreement for Literacy in the Proper Age (PNAIC) and its relation to the National Policy of Training for Teachers of Primary Education in Brazil considering the discussions arising from the scientific production over this program from the government, as well as educational legal frameworks. The methodology adopted for this study is characterized as exploratory, drawing on the document analysis of the pertinent educational legislation and data collected from scientific production of national and regional level, particularly through the state of art of the National Association of Graduation and Research in Education (ANPEd) and the National Association of Graduation and Research in Education of the South Region (ANPEd Sul). In order to support this study, the theoretical framework used was based on authors that discuss initial and continuous training of teachers, among them Gatti (2012), Dalla Corte, Sarturi (2015), Libâneo (2012) and Oliveira (2012), as well as laws, resolutions and reports about the policies for teacher training in Brazil. The systematization and the analysis of what was produced about the policy for continuous training of PNAIC are important in order to produce a reflection over the main limits, possibilities and contributions of the Program for the training and action of education professionals, bearing in mind that continuous training is an important condition for continuous learning, which contributes to the teachers [re]signification of educational practices, as well as their personal, cultural, and professional development. This study allows us to think over the main limitations presented by this program regarding training and performance of education professionals, given that continuing education is an important condition for lifelong learning. The reviewed scientific articles point out that PNAIC policy is improving school education and literacy, as it offers the teachers the opportunity to read, study, discuss with their peers, keep themselves informed and updated in an environment of collective and shared planning. The limitations revealed by the analyzed articles were: teachers' struggle for understanding literacy concepts; lack of adherence to proposals for continuing education; trainers unpreparedness; more attention of related parties on discussing and idealizing processes of continuing education of teachers.

Keywords: Public Policies. Teacher education. National Agreement for Literacy in the Proper Age.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu a partir da atuação na Equipe de Apoio a Coordenação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹ (PNAIC/SEB/MEC), Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que, vem sendo desenvolvido desde 2012 em todo o Brasil. A escolha por esta temática deve-se ao fato de participar da equipe de gestão do trabalho que vem sendo desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no estado do Rio Grande do Sul. Minha função neste projeto está relacionada ao orçamento e monitoramento das propostas de formação continuada de professores e, também, das formações presenciais nos respectivos polos gestados pela UFSM.

A partir das vivências do PNAIC e das aulas do curso de Especialização em Gestão Educacional surgiu o interesse em compreender a organização e o desenvolvimento das políticas públicas para a formação de professores no Brasil, pois partimos do pressuposto de que o conhecimento das mesmas contribui para uma visão macro e analítica do contexto histórico e político educacional. Nesse sentido, o PNAIC, como política pública de governo, tem potencializado a formação continuada de professores do ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam em turmas multisseriadas e em multietapas.

No estado do Rio Grande do Sul (RS), na metade norte a UFSM assumiu a responsabilidade de contribuir com a formação continuada de professores, via PNAIC. Na metade sul do RS, a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) foi designada como a responsável pelo Programa. Assim, tendo em vista que o Programa está sendo desenvolvido há três anos pela UFSM, sentimos o interesse e a necessidade de refletir acerca dessa política de formação continuada no intuito de inter-relacionar o respectivo programa na conjuntura articulada pelo Ministério da Educação para dar consecução à Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação no Brasil. Para tanto, elencamos o seguinte problema de pesquisa: qual a relação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Brasil, e o que dizem as recentes produções científicas sobre a temática?

Por objetivo geral propomos analisar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e sua relação com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Brasil, tendo por base as discussões oriundas de produções científicas

1 O PNAIC é um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012, p. 5).

sobre este programa de governo. Os objetivos específicos assim ficaram definidos: analisar a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com base no Decreto Presidencial nº 6.755/2009 e seus preceitos acerca da formação e valorização dos profissionais da educação; reconhecer nas produções científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd e ANPEd Sul) os principais limites, possibilidades e contribuições do programa PNAIC para a consecução da formação continuada de professores no Brasil; refletir sobre as principais contribuições do PNAIC para a formação e atuação dos profissionais da educação.

Nesta perspectiva, a metodologia de pesquisa adotada é de caráter exploratório, sendo que essa prática na pesquisa em educação contribui para estudos voltados para as políticas educacionais, bem como, neste caso, auxilia no reconhecimento e compreensão da conjuntura e implicações do PNAIC, a partir de análise documental de legislação educacional pertinente e de dados coletados de produções científicas produzidas em nível nacional e regional, especificamente através dos resultados de pesquisas desenvolvidas e socializadas em evento Nacional promovido pela ANPEd e, também, a partir dos trabalhos apresentados na ANPEd Sul como evento organizado pelos Programas de Pós-Graduação em Educação na Região Sul.

Destaca-se as contribuições do método bibliográfico, a partir da análise de referenciais teóricos acerca das políticas públicas para a formação de professores.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2002, p. 32).

Congregando com os aspectos metodológicos de pesquisa, utilizou-se a sistematização e análise de produções científicas sobre a formação continuada de professores, por meio do estado da arte, abrangendo o banco de dados da ANPEd² e APNPed Sul³. De acordo com Romanowski e Ens (2006), a metodologia de trabalho para desenvolver pesquisas do estado da arte consiste em levantamento, análise e avaliação do conhecimento.

Um estado da arte pode constituir-se em levantamentos do que se conhece sobre determinada área, desenvolvimento de protótipos de análises de pesquisas, avaliação da situação da produção do conhecimento da área focalizada, como em Brandão (1985). Pode, também, estabelecer relação com produções anteriores, identificando

-
- 2 A ANPEd tem se projetado no país e fora dele como um importante espaço de debate das questões científicas e políticas da área, além da relevante produção científica de seus membros, constituindo-se em referência na produção e divulgação do conhecimento em educação.
 - 3 Espaço que reúne informações sobre os Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) com a finalidade de discutir e problematizar pesquisas que contribuam para o desenvolvimento da ciência e para a formação de pesquisadores.

temáticas recorrentes e apontando novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento e constituindo-se orientações de práticas pedagógicas para a definição dos parâmetros de formação de profissionais para atuarem na área, segundo Rocha (1999). Pode, ainda, verificar, na multiplicidade e pluralidade de enfoques e perspectivas, indicativos para esclarecer e resolver as problemáticas históricas, como no caso do fracasso da escola na alfabetização, como propõem Soares e Maciel (1999). Igualmente torna possível reconhecer a importância da investigação, os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, as restrições e ‘ilhas’ de disseminação sobre formação de professores na América Latina como propôs Messina (1998) (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41).

O estado da arte possibilita uma visão geral dos estudos que vem sendo produzidos na área, além de compreender as características e foco da pesquisa, também pode ser identificadas lacunas que ainda existem. Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, primeiramente, foi definido o descritor que direcionou a busca: Política Pública do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A seguir foi feito um levantamento das produções científicas da ANPED e ANPED Sul em que foram considerados os eventos ocorridos a partir do ano de 2012, tendo em vista que esta política do PNAIC foi criada neste ano.

Para tanto, foram pesquisados especificamente os trabalhos referentes a 35ª Reunião Nacional da ANPED⁴, 36ª Reunião Nacional da ANPED⁵, 37ª Reunião Nacional da ANPED⁶. Para a obtenção de dados foram definidos o Grupo de Trabalho (GT) 5 (Estado e Política Educacional), o GT 8 (Formação de Professores), o GT 10 (Alfabetização, leitura e escrita), o GT 12 (Currículo) e o GT 13 (Educação Fundamental). Na ANPED Sul foram pesquisados os trabalhos apresentados na IX ANPED Sul⁷ e X ANPED Sul⁸.

A seguir foram estudados os artigos com a finalidade de reconhecer e analisar os principais limites, possibilidades e contribuições do programa PNAIC para a consecução da política de formação de professores no Brasil. O desafio de mapear e discutir estas produções acadêmicas, tenta responder a aspectos e dimensões que vem sendo destacadas e privilegiadas nestes três anos de formação do PNAIC a partir do olhar criterioso de pesquisadores na seara das políticas de formação de professores. Acredita-se que o estado da arte pode ser um aliado para agregar e comparar estudos de outras regiões e estados, a fim de identificar problemas comuns, tendências e a gestão dessa política voltada para a formação continuada de professores.

Na sequência desse estudo monográfico, apresentamos na conjuntura do referencial

4 Porto de Galinhas/PE – 21 a 24 de Outubro de 2012.

5 Campus Samambaia/ GO – 29 de Setembro a 02 de Outubro de 2013.

6 Florianópolis/SC – 04 a 08 de Outubro de 2015.FG

7 Caxias do Sul/RS – 29 de Julho a 1º de Agosto de 2012.

8 Florianópolis/SC – 26 a 29 de outubro de 2014.

teórico intitulado “Formação de professores: perspectivas atuais”, o contexto histórico e político da formação continuada de professores na Educação Básica, a partir do Decreto Presidencial nº 6.755/2009 que objetiva atender a demanda de formação inicial e continuada, em colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁹, a Secretaria de Educação Básica (SEB), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), entre outras Secretarias do Ministério da Educação (MEC). No mesmo capítulo, destacamos “Um olhar no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” em que descrevemos e refletimos acerca da organização do PNAIC em nível nacional e um breve diagnóstico sobre o desenvolvimento desse programa de governo no estado do Rio Grande do Sul, especificamente na metade norte que a gestão dos processos formativos é de responsabilidade da UFSM. No segundo capítulo, denominado “Limites, possibilidades e contribuições do PNAIC a partir do estado da arte das produções científicas da ANPED E ANPED Sul”, apresentamos trabalhos de pesquisa publicados nos eventos científicos já mencionados, os quais são considerados *qualis* pela CAPES, com base na análise do conteúdo dos artigos e a tabulação dos dados que foram categorizados pelo viés de refletir acerca dos limites, possibilidades e contribuições do Programa PNAIC para a formação inicial e continuada de professores. Por fim, apresentamos as “Considerações e Análises Finais” e as referências utilizadas.

9 As atribuições da CAPES é de “fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino”. (BRASIL/CAPES, 2015, p. 5)

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS ATUAIS

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no enquanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações.
(NÓVOA, 1992, p. 17)

Tratar da formação de professores é algo tão antigo quanto atual, pois a necessidade de melhorar todos os aspectos da educação vem sendo discutida a décadas. Nessa perspectiva, destacamos o Plano Nacional de Educação¹⁰, com metas¹¹ e estratégias¹² sintonizadas com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que tem como uma de suas metas melhorar todos os aspectos da qualidade educacional. Para isso foi necessário ampliar o alcance da educação básica, através de estratégias que envolvam as famílias, comunidades e programas institucionais. Este marco orienta as políticas para a educação é a ampliação da lógica do mercado nessa área.

Para chegar a qualidade tão desejada seria necessário permitir que todos os indivíduos realizem seu direito a aprender para cumprir sua responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento da sociedade. A redemocratização da Educação pública implicou um desequilíbrio entre a ampliação da oferta de vagas e a capacidade das instituições escolares de atender aos alunos em conformidade com o esperado. Davis et al. (2011, p. 82) destacam que:

É nesse contexto de dupla preocupação – de um lado, com a qualidade da

10 Em janeiro de 2001, foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n. 10.172/2001 – composto de um diagnóstico da realidade educacional brasileira e das diretrizes e das metas a serem executadas por todos os entes federados nos próximos dez anos. Indica a obrigatoriedade de Estados, Distrito Federal e municípios elaborarem seus respectivos planos decenais. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>.

11 Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência; Assegurar que, até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade; Assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida; Alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente no que se refere às mulheres, bem como acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos; Eliminar, até 2005, as disparidades de gênero no ensino primário e secundário, alcançando, em 2015, igualdade de gêneros na educação, visando principalmente garantir que as meninas tenham acesso pleno e igualitário, bem como bom desempenho, no ensino primário de boa qualidade, Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização linguística e matemática e na capacitação essencial para a vida. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>.

12 Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; Dar prioridade a meninas e mulheres; Dar atenção especial aos grupos desamparados; Concentrar a atenção mais na aprendizagem; Valorizar o ambiente para a aprendizagem; Fortalecer a articulação das ações; Ampliar o alcance e os meios da educação básica. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>.

escolarização oferecida às crianças e aos jovens e, de outro, com o desenvolvimento profissional dos docentes – que a formação continuada de professores, em sua articulação com o trabalho docente, é alvo de interesse.

Assim, buscou-se subsidiar o fortalecimento educacional com vistas a propiciar o aprimoramento profissional dos docentes e a melhoria da qualidade da Educação oferecida pelas redes públicas de ensino, pois estudos dedicados ao entendimento desta temática responsabilizaram a formação dos professores por uma fatia considerável dos baixos índices de escolaridade brasileira. Não estamos afirmando que os professores são os únicos responsáveis, na verdade existem outros fatores que interferem na qualidade educacional no país, entre eles: infraestrutura das unidades escolares, equipamentos adequados, recursos materiais e humanos, alimentação e transporte. Porém, sabemos que a sociedade e o poder público também são responsáveis pelos baixos índices de alfabetização, pois é seu dever oferecer condições, tanto para o aluno, como para o professor realizar com competência a complexidade de seu trabalho.

Uma escola de qualidade é aquela onde os alunos aprendem coisas essenciais para a vida, como ler e escrever, respeitar regras, conviver com os colegas, etc. Toda a comunidade é responsável pela qualidade educacional, pais, professores, alunos, funcionários, órgãos públicos, conselho tutelar, universidades, etc. Lück (2013, p. 90) afirma que vários fatores implicam para a melhoria educacional, entre eles está a prática pedagógica, rendimento escolar, participação dos pais e comunidade, condições escolares, avaliação, gestão escolar democrática, processo ensino-aprendizagem. Para a autora é importante que estes indicadores “[...] façam parte das políticas educacionais/escolares e representem efetivamente esforços adotados para promovê-los”. Verifica-se que para a melhoria do ensino são necessárias política educacional que estabeleçam a integração de ações, desde o âmbito do sistema de ensino até o da sala de aula, passando pela escola como uma organização social.

No contexto histórico e político educacional, temos presenciado mudanças na adequação dos Cursos de Licenciatura, como também a garantia do direito à formação continuada expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996). A partir da efetivação desse direito, o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação criaram projetos de formação contínua para pensar a formação do professor e acompanhá-lo na trajetória profissional. Nesse sentido, entes governamentais oferecem a formação continuada nas próprias unidades escolares, na suposição de que aí se encontram os problemas a serem enfrentados. Davis et al. (2011, p. 95) afirmam que:

[...] a formação continuada de professores teve suas ações impulsionadas com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9.394/96), que redefiniu os rumos das atuais políticas públicas voltadas para esse fim. A lei reflete, inclusive, um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada.

Nesse sentido, a formação continuada mantém uma posição de destaque no cenário político do país e o Governo Federal passa a investir em programas de formação de professores em serviço. Consta na LDBEN nº 9.394/96 a necessidade e prioridade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de ensino. O Decreto nº 6.755/2009, em seu Art. 2º, traz os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, segundo os quais a Educação Básica é um compromisso público de Estado que precisa assegurar o direito das crianças, dos jovens e dos adultos à educação de qualidade, construída sobre bases científicas e técnicas sólidas¹³ (CAPES, 2013). Em relação a esta questão, Oliveira (2012, p. 3) destaca que

[...] Considerada um dos pilares da valorização docente, a formação inicial e continuada tem sido objeto de disputa de diferentes segmentos sociais que atuam no campo educacional. Contudo, tais políticas têm tomado contornos bastante específicos envolvendo a profissionalização dos docentes que atuam na educação básica pública, sendo compreendida como uma das exigências para a valorização docente, somadas à remuneração e às condições de trabalho e carreira.

Assim, as políticas de formação docente no Brasil se fazem necessárias para atender às exigências da Educação Básica no país. De acordo com o Conselho Nacional de Educação (2002) para normatizar os “princípios, fundamentos e procedimentos” a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, via Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002¹⁴ (BRASIL, 2002). Esta Resolução enfatiza que cada instituição formadora tem a flexibilidade de construir projetos inovadores e próprios que propiciem oportunidade de retorno planejado e sistemático aos professores.

Libâneo (2012) enfatiza que o Governo propôs um novo marco de solidariedade entre os entes federativos para garantir a universalização da Educação Básica, na intenção de elevar a média na escolaridade dos brasileiros e de resgatar a qualidade do ensino em todos os

13

Disponível

em:

<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf>>.

14 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>.

níveis.

Para orientar e fundamentar as diretrizes e programas, o governo federal instituiu no ano de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, normatizada por meio do Decreto Presidencial nº 6.755/2009¹⁵. Para atender a demanda de formação inicial e continuada no país, o MEC conta com a colaboração da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), objetivando regulamentar e operacionalizar condições necessárias para a qualidade de todos. Nesse sentido, Dalla Corte e Sarturi (2015, p. 47) destacam que o Decreto nº 6.775/2009 disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada com o desafio de:

[...] definir, construir e implementar a política de formação do estado/município a partir de suas próprias características, necessidades e particularidades das escolas; elaborar as propostas de formação específicas para os diferentes âmbitos e atividades de atuação docente; estabelecer parâmetros norteadores de formação, considerando as perspectivas de desenvolvimento dos professores, suas necessidades, potencialidades e disponibilidades; garantir a qualidade dos espaços coletivos de formação – trabalho coletivo, horas de formação, cursos, GTs e oficinas; acompanhar e avaliar as definições dos sistemas e das Unidades Escolares quanto à formação.

Para o cumprimento do Decreto Presidencial nº 6.755/2009, considerou-se necessário a participação e cooperação técnica entre União, Estados, Municípios, Distrito Federal e Instituições de Educação Superior (IES), CAPES, SEB e SECADI. Uma das ações implantadas pela CAPES é o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com a finalidade de contribuir para que os professores em exercício na rede pública de Educação Básica tenham acesso à formação superior exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Encontramos no Portal da CAPES que o PARFOR

[...] foi lançado em 28 de maio de 2009 como uma ação emergencial destinada à formação de professores em serviço. Tem a finalidade de atender às disposições da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009, cujas diretrizes estão ancoradas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado pelo Decreto 6.094/2007 como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Este Plano, lançado em 2007, elenca entre seus objetivos principais a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação (CAPES, 2013, p. 27)¹⁶.

15 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>.

16 Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf>>.

O PARFOR foi instituído para garantir a oferta, em cursos regulares das IES, de formação inicial a professores em exercício na rede pública de educação básica que não tenham licenciatura, formação pedagógica para graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência e segunda licenciatura para professores licenciados que atuam em área distinta da sua formação inicial (CAPES, 2013). Esta proposta pretendeu uniformizar nacionalmente as oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, fomentando a educação superior gratuita e de qualidade, exigida pela LDBEN nº 9.394/96. Então, no Decreto nº. 6.755/2009 consta que é necessária a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente¹⁷. No Portal CAPES¹⁸ encontramos que as principais funções do Fórum são:

Elaborar e acompanhar a execução de um plano estratégico; definir prioridades e metas do programa em cada estado; coordenar as ações de formação de professores; e propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos professores de educação básica.

Estas ações devem ser desenvolvidas a partir das necessidades e particularidades de cada Estado, tendo em vista os programas e ações ofertados pelo MEC. Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente objetivam garantir a qualidade dos espaços coletivos de formação. Assim sendo, a formação docente se ampliou como compromisso público e político de Estado, em que o MEC em parceria com a CAPES articulam planos e ações em colaboração com os Entes Federados para garantir a qualidade da formação inicial e continuada de professores. Nesse sentido, no desenvolvimento de suas atribuições legais, o MEC vem buscando incentivar a valorização do magistério e o aprimoramento do processo de formação de docentes para a Educação Básica a partir da oferta de programas voltados para a formação inicial e continuada.

A seguir são apresentados os principais programas e ações de responsabilidade da SEB, SECADI e CAPES, todos inter-relacionados à Educação Básica, mas com interlocução com a Educação Superior, os quais priorizam garantir a qualidade da formação inicial e continuada de professores no Brasil.

17 Os Fóruns Estaduais são órgãos colegiados criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/parfor-a-distancia/foruns-estaduais-permanentes-de-apoio-a-formacao-docente>>.

18 Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/parfor-a-distancia/foruns-estaduais-permanentes-de-apoio-a-formacao-docente>>.

Quadro 1 – Programas e Ações ofertados pela SEB – MEC.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio • Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa • Mais Educação • Ensino Médio Inovador • Parlamento Juvenil do Mercosul • ProInfância • Saúde na Escola • Atleta na Escola • Formação Continuada para Professores • Livros e Materiais para escolas, estudantes e professores • Tecnologia a serviço da Educação Básica • Apoio a Gestão Educacional • Infraestrutura • Avaliações e aprendizagem • Prêmios e competições • TV Escola |
|---|

Fonte: Produzido pela autora com base em dados do PORTAL MEC - Ações e Programas¹⁹.

Para a implementação das políticas públicas integradas a SEB conta com o apoio da SECADI, que contribui para o enfrentamento das desigualdades educacionais, por meio de ações e projetos destinados ao fortalecimento de políticas educacionais voltadas para a educação dos povos indígenas, das populações do campo e quilombolas, jovens e adultos, pessoas com necessidades especiais, entre outros. Para o fortalecimento destas políticas a SECADI contribui com ações e projetos destinados à “[...] formação de gestores e educadores, à produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, à disponibilização de recursos tecnológicos e à melhoria da infraestrutura das escolas” (BRASIL/MEC)²⁰. No Portal do MEC²¹ consta que:

O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

A SECADI objetiva reduzir as desigualdades atendendo a públicos específicos e historicamente excluídos do processo educacional. A seguir são apresentados os principais programas e ações de responsabilidade da SECADI e suas Diretorias, do Ministério da

19 Relatório de Gestão Consolidado – Ministério da Educação – Exercício 2014.

20 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes>>.

21 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>>.

Educação, para a Educação Básica, conforme o PPA 2012-2015 (BRASIL/MEC²²).

Quadro 2 – Programas e ações da SECADI – MEC e respectivas Diretorias.

<p>Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programa Escola Acessível • Transporte Escolar Acessível • Salas de Recursos Multifuncionais • Formação Continuada de Professores na Educação Especial • BPC na Escola • Acessibilidade a Educação Superior • Educação Inclusiva: Direito à Diversidade • Livro Acessível • Prolibras • Centro de Formação e Recursos (CAPE, CAS e NAAHS) • Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas • Comissão Brasileira do Braille • Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência
<p>Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígenas e para as Relações étnico – Raciais</p> <ul style="list-style-type: none"> • PRONACAMPO • PROLIND – Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas • PET Conexões de Saberes • UNIAFRO – Ações Afirmativas para a População Negra na Educação superior
<p>Formação Continuada de Professores em Educação Quilombola e para Relações étnico – Raciais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educação Quilombola
<p>Educação Escolar Indígena</p> <ul style="list-style-type: none"> • TESS – Territórios Etnoeducacionais • I CONEEI • CAPEMA • Formação Continuada de Professores em Educação Escolar Indígena
<p>Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadanias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primeiro Seminário Nacional de Políticas de Educação em Direitos Humanos, Cidadania e Meio Ambiente • Acompanhamento da Frequência Escolar de Crianças e jovens em Vulnerabilidade – Condicionalidade em Educação do Programa Bolsa Família- PBF • Formação Continuada de Professores e Gestores em Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos • Projeto Escola que Protege • Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero • Conferência Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente • Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com Vida)
<p>Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – DPAEJA</p> <ul style="list-style-type: none"> • PBA – Programa Brasil Alfabetizado • PNLDEJA - Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos • Concurso Literatura Para Todos • Educação e Prisões • Medalha Paulo Freire

22<<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes>>

Diretoria de Políticas Educacionais Para a Juventude

- Pro jovem Urbano

Fonte: Produzido pela autora com base em dados do PORTAL MEC – Programas e Ações.

Para contribuir com o aprimoramento da qualidade da Educação Básica, o MEC conta com o apoio da CAPES que estimula experiências inovadoras e o uso de recursos e tecnologias de comunicação e informação nas modalidades de educação presencial e a distância. Entre outras ações relacionadas à valorização dos docentes, Dalla Corte e Sarturi (2015, p. 47) ressaltam que

[...] a CAPES, como autarquia do MEC com novas funções inter-relacionadas diretamente à educação básica, voltou-se para o incentivo à formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica na perspectiva de: fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes cursos de licenciatura: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Prodocência e Observatório da Educação, entre outros; oferta de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício na rede pública de educação básica, sem a formação superior ou na área que atuam [...].

A CAPES desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da graduação e da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. De acordo com o Portal CAPES “Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior” (CAPES). A CAPES desenvolve diversas ações e programas que visam contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação básica e estimular experiências inovadoras.

Quadro 3 – Programas e Ações ofertados pela CAPES.

- Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência
- Observatório da Educação – OBEDUC
- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR
- Programa Novos Talentos
- Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – Life
- Programa de Apoio à Formação de Profissionais do Campo das Competências Socioemocionais
- Programa de Cooperação Internacional STEM
- Programa de Apoio à Produção de Material Didático para a Educação Básica – Projeto Água

Fonte: Produzido pela autora com base em dados do PORTAL CAPES.

Também, cabe destacar que o MEC oferece suporte técnico e financeiro a projetos relativos às ações de formação inicial e continuada, mediante apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que prevê a concessão de bolsas de estudo e pesquisa aos docentes participantes e também com recursos para despesas de custeio, por meio da Ação 20RJ²³. Conta com o apoio financeiro dos Estados, Municípios e Distrito Federal para implementação de programas, projetos e cursos de formação de acordo com as necessidades e particularidades de cada estado.

As ações previstas pelo MEC e suas Secretarias, assim como pela CAPES, são articuladas em interlocução com as Instituições de Ensino Superior, a Plataforma Freire²⁴ e a Universidade Aberta do Brasil (DALLA CORTE; SARTURI, 2015). União, Estados, Municípios, em parceria com as Instituições de Ensino Superior, se preocupam em buscar estratégias para melhorar a qualidade da educação, tendo em vista metas a serem cumpridas para suprir os altos índices de analfabetismo, a promoção do acesso, permanência e conclusão da Educação Básica, formação superior de professores em exercício e a capacitação e formação continuada a profissionais da educação.

Nesta lógica, surgiram programas voltados para: a) Formação superior de professores em exercício: 1ª Licenciatura para professores da rede pública sem curso de graduação; 2ª Licenciatura para professores que atuam em disciplinas fora de suas licenciaturas; Formação pedagógica para professores com graduação, mas sem licenciatura; Formação pedagógica para bacharéis; Cursos de Especialização (presencial, semipresencial e à distância); Mestrados Profissionais, entre outros. b) Redes de capacitação e formação continuada: Pró-Infantil; Educação Inclusiva - Direito à Diversidade; Proinfo; Pro-letramento - Linguagens e Matemática (atual Pacto Nacional pela Idade Certa); Programa Gestar - Português e Matemática; Pró-Conselho; Pradime; Formação de Conselheiros Escolares; Programa Escola Ativa, entre outros programas (DALLA CORTE; SARTURI, 2015, p. 47).

Assim, se considerou necessário mudanças para a adequação dos Cursos de Licenciatura, como, também, a necessidade de investimentos na formação continuada dos professores em serviço, pois acredita-se que é um dos pré-requisitos básicos para a transformação da prática pedagógica do professor. A formação continuada se faz relevante uma vez que os avanços dos conhecimentos, das tecnologias e das novas exigências do meio

23 Recursos da Matriz Orçamentária para apoio à capacitação e Formação Inicial e Continuada de Professores, Profissionais, Funcionários, e Gestores para a Educação Básica.

24 A Plataforma Freire é um ambiente virtual, criado pelo MEC/Capes, para cadastro de professores e realização das pré-inscrições nos cursos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) (formação inicial e formação continuada), destinados aos professores sem formação adequada de acordo com a LDBEN e, ainda assim, em exercício nas escolas públicas de Educação Básica, estaduais e municipais. São oferecidos cursos gratuitos e de qualidade, na modalidade presencial e a distância, em municípios dos estados da Federação, por meio de IES públicas, universidades comunitárias. Disponível em: Davis et al (2011, 130).

social e político impõem ao profissional, à escola e às instituições formadoras, a continuidade e o aperfeiçoamento da formação profissional (IMBERNÓN, 2010).

Para a formação de professores o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 - 2024, Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014b), destaca entre suas dez diretrizes a valorização dos profissionais da educação. Em suas metas 15²⁵ e 16²⁶ prevê formação específica de nível superior a todos os professores da Educação Básica, que deve contar com a colaboração dos Entes Federados, uma vez que a formação acadêmica do professor é indispensável e essencial ao exercício profissional docente, porém o mesmo precisa permanente formação.

O PNE 2014-2024 traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais. De acordo com o art. 7º dessa nova lei, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração para atingir as metas e implementar as estratégias previstas no texto. (BRASIL, 2014b, p. 7)

O Ministério da Educação se mobilizou de forma articulada com os demais Entes Federados e instâncias representativas do setor educacional para elaborar o Plano Plurianual (PPA) orientado pelo PNE, em que definiram objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus níveis, etapas e modalidades. Entre as estratégias estão: diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação; consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura; ampliar programa permanente de iniciação à docência; ampliar a oferta de matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação; implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério; desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes, entre outros.

De acordo com o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020)

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

26 Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

as metas voltadas para a Educação Básica são: Meta 5²⁷, Meta 6²⁸ e Meta 7²⁹. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, constam as seguintes médias nacionais para atingir de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): 2015 – 5,2; 2017- 5,5; 2019 – 5,7; 2021 – 6,0. Ressalta-se que alfabetizar todas as crianças até o terceiro ano também é o objetivo do Programa de Formação Continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Por essa visão, considera-se a alfabetização como uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de formação básica para o bom exercício da cidadania, incluindo a leitura e a escrita, conhecimentos matemáticos e do mundo da vida.

O Relatório de Gestão Consolidado do Ministério da Educação, exercício 2014, aponta:

Nesse sentido, no desenvolvimento de suas atribuições legais de indução e fomento à formação inicial de professores e à valorização do magistério da educação básica, o MEC desenvolve dois programas importantes. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), direcionado a professores que já atuam na rede pública, porém, sem a formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que contempla alunos de licenciaturas, incentivando a valorização do magistério e o aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. (BRASIL, 2015, p. 70).

Para a formação inicial e continuada de professores, órgãos responsáveis pela qualidade da educação buscam alternativas para um ensino mais participativo, em que o professor possa compartilhar seus conhecimentos e buscar novas experiências para a aprendizagem em sala de aula. Dalla Corte e Sarturi (2015) consideram que o MEC intensificou o apoio às ações de formação inicial e continuada, através de bolsas de estudos e pesquisa para professores, auxílio a projetos relativos às ações de formação, apoio financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para implementação de programas, projetos e cursos de formação.

A cooperação técnica entre União, Estados, Distrito Federal, Municípios e IES permite a descentralização do poder de gestão, ou seja, o governo passa a compartilhar a responsabilidade de execução pelas ações educacionais. Tais instâncias federadas possuem informações sobre a realidade local na qual as metas devem ser atingidas e, portanto, buscar

27 Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

28 Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

29 Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir médias nacionais para o IDEB.

estratégias para consecução das mesmas. Acreditamos que a descentralização permite que decisões sejam tomadas de acordo com cada realidade, mas ao mesmo tempo a centralização acaba direcionando as ações, pois as mesmas dependem de verbas públicas inter-relacionadas ao interesse, as ações de governo e respectivos impactos.

No Portal da CAPES constam os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, os quais estão alicerçados nos mesmos princípios do PARFOR, explicitados no Art. 2º do Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009) que ressalta a Educação Básica de qualidade, o compromisso dos Entes Federados e das Instituições de Ensino Superior em garantir educação de qualidade a todos, educadores e educandos, a valorização profissional, condições dignas de trabalho, equidade no acesso à formação inicial e continuada, redução das desigualdades sociais e regionais, articulação entre formação inicial e formação continuada integrada ao cotidiano da escola considerando os diferentes saberes e a experiência docente³⁰ (CAPES, 2013). O cumprimento destas, entre outras políticas, potencializam a garantia do direito de aprender das crianças e jovens, direito este que se estende a seus professores. “[...] Nessa perspectiva, a educação deve se estabelecer em bases científicas e técnicas sólidas e em um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva” (CAPES, 2013, p. 28).

Foi aprovada a Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015³¹, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada em nível superior de profissionais do Magistério. Nesse documento encontra-se princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que ofertam formação de professores (BRASIL, 2015).

A Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015, ressalta que as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, deverão promover a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério de acordo com suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Destaca que estas formações devem estar em consonância com

[...] às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao

30 Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf>>.

31 Disponível em: <http://www.ead.unb.br/arquivos/geral/res_cne_cp_002_03072015.pdf>.

padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (BRASIL, 2015, p. 3).

Em seu § 3º, ressalta que ao desenvolverem atividades de formação continuada os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas devem desenvolver suas políticas e diretrizes de formação continuada de uma política institucional articulada à educação básica, as políticas e diretrizes (BRASIL, 2015). Em seu capítulo VI, descreve que a formação continuada de professores compreende dimensões coletivas que possibilite aos profissionais repensar do processo pedagógico. Em seu parágrafo único diz que a formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I – os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2015, p. 14).

As políticas e ações de governo, tem em seus aspectos fundantes a interlocução entre Educação Superior e Educação Básica, bem como tem buscado oportunizar melhorias nas práticas docentes e nos processos de gestão educacional e escolar. Oliveira (2012, p. 5) dialoga com os fundamentos legais que orientam a formação continuada de professores no Brasil.

Apesar da relativa centralidade que ocupam as políticas de formação no que concerne à questão docente no Brasil desde os anos 1990, somente mais recentemente assistiu-se no plano federal a tentativa de estruturação de uma política nacional de formação. O Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelecendo as bases para a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O PARFOR é apresentado como resultado de um conjunto de ações do Ministério da Educação (MEC) em colaboração com as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas de educação superior neles sediadas, para ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores em exercício nas escolas públicas,

sem formação adequada determinada pela LDB 9394/96, expressando assim a preocupação em buscar garantir a formação em nível superior para os professores em exercício nas escolas de educação básica.

Nessa perspectiva, os integrantes do PARFOR devem garantir efetiva participação e espaços de diálogos com os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente para expor as demandas urgentes das IES e da educação básica e, juntos, buscarem soluções com os entes governamentais. Para a melhoria do ensino e da aprendizagem na Educação Básica, o Presidente do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no uso das atribuições e das fundamentações legais, considera o desafio de:

[...] alcançar, em 2022, um nível de desenvolvimento da Educação Básica equivalente à média dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE); CONSIDERANDO o compromisso assumido por todos os entes governamentais, no âmbito do Decreto 6.094/2007, de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade; CONSIDERANDO a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que estabelece orientações para a formação de professores no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (FNDE, 2014 a).

No entanto, compreende-se que a formação continuada de professores não pode se separar das políticas que incidem nos docentes. Se o que se quer é que tal formação seja viva e dinâmica, é preciso fomentar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, no sentido de potencializar um trabalho colaborativo, reflexivo, responsabilizador e comprometido com as múltiplas realidades locais, regionais, nacionais e deliberativo, das práticas administrativo-pedagógicas no bojo dos processos de gestão educacional e escolar. Dessa forma, investir na qualificação profissional dos professores significa ampliar e qualificar o desenvolvimento da Educação Básica em sua conjuntura macro e micro.

2.1 UM OLHAR NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Para cumprir o compromisso firmado em parceria com PARFOR, Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, Secretarias Distrital, Estaduais e Municipais, o Governo Federal criou o Programa de Formação Continuada de Professores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como uma das principais estratégias para o alcance da meta de elevar o percentual de crianças alfabetizadas até os 8 anos de idade, conforme metas dos PNEs 2001-2011 e 2014-2024.

O PNAIC foi estruturado para potencializar a melhoria da prática docente a partir das necessidades encontradas no contexto educacional, com o objetivo de minimizar os indicadores de analfabetismo no Brasil partindo das necessidades básicas de aprendizagem de elevada parte da população. Mirna França da Silva de Araújo, da Diretoria de Formulação de Conteúdos Educacionais (DAGE/SEB/MEC), em 2013, apresentou os princípios do PNAIC aos Coordenadores Gerais das Instituições de Ensino Superior:

O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem sido desenvolvido por meio de ações que estimulam a ação reflexiva do professor sobre o tempo e o espaço escolares. Cinco princípios centrais orientam a proposta: Currículo inclusivo, que defende os direitos de aprendizagem de todas as crianças, fortalecendo as identidades sociais e individuais; Integração entre os componentes curriculares; Foco na organização do trabalho pedagógico; Seleção e discussão de temáticas fundantes em cada área de conhecimento; Ênfase na alfabetização e letramento das crianças (FÓRUM DOS COORDENADORES GERAIS, 2013).

Este Programa, desenvolvido em nível nacional, teve como precursor o Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propôs estudos e atividades práticas para Professores Alfabetizadores que compunham o Ciclo de Alfabetização (1º ano, 2º ano, 3º ano e classes multisseriadas do Ensino Fundamental). O MEC considerou o programa bem sucedido e, após sua implantação, ao analisar as informações sobre as avaliações dos alunos a partir de mensurações pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constatou que os novos índices indicavam melhoria nos resultados dos estudantes.

Em todo o Brasil a formação do PNAIC articulou-se no final do ano de 2012 e durante os anos de 2013, 2014 e 2015. Nos anos de 2012 e 2013 foram trabalhados os Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa e realizada a primeira formação dos Orientadores de Estudos, computando 160 horas presenciais. No ano de 2014 e no início de 2015, foram trabalhados os Cadernos de Alfabetização Matemática na Perspectiva do Letramento, um material adotado em consonância com o material de formação em linguagem (BRASIL, 2004), de acordo com o qual foi realizada a segunda formação dos Orientadores de Estudo, com o total de 200 horas de formação.

Em 2015 foi ampliado para as demais áreas do conhecimento, de forma integrada, com carga horária de 100 horas. Para a realização das formações o MEC organizou a equipe de trabalho, assim estabelecida: Coordenador Geral, Coordenador Adjunto, Professor Formador, Supervisor Pedagógico, Coordenador Local, Orientador de Estudo, Professor Alfabetizador, estes perfis são cadastrados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC). O Coordenador Geral e Coordenadores Adjuntos são responsáveis por toda a

equipe no sistema, inclusive por atividades como monitoramento, autorização de bolsas, coordenação das atividades da formação para que sejam cumpridas as incumbências definidas em portarias e resoluções implementadas pelo Programa (BRASIL, 2014a³²). Os Supervisores Pedagógicos são responsáveis por coordenar, dar suporte/apoio às atividades pedagógicas, aos formadores, aos Orientadores de Estudo e à Coordenação Local envolvida no Programa. Os Professores Formadores da IES são responsáveis por ministrar a formação dos Orientadores de Estudo e por acompanhar o seu trabalho juntamente com os supervisores, por meio da orientação de planejamento e da avaliação das atividades (BRASIL, 2014a).

O Coordenador Local, profissional selecionado pela Secretaria de Educação, responsável por coordenar as atividades no município ou estado, no caso das Secretarias de Educação Estaduais. Suas atribuições são: avaliar os Orientadores de Estudo cursistas quanto à frequência, à participação e ao acompanhamento dos Professores Alfabetizadores no SIMEC e fazer a interlocução entre o município/estado e a IES formadora, articulando e aperfeiçoando as ações pedagógicas no município, dentre outras (BRASIL, 2014a).

Os Orientadores de Estudo são responsáveis pela formação dos Professores Alfabetizadores pertencentes ao Ciclo de Alfabetização de seu município, no caso dos Orientadores da rede estadual, estes são responsáveis pela formação dos alfabetizadores cadastrados a seu perfil, de acordo com a organização das Coordenadorias Regionais de Educação (BRASIL, 2014a). Os Professores Alfabetizadores, que lecionam no ciclo de alfabetização, são atendidos em seus municípios pelos Orientadores de Estudo, estes responsáveis pela alfabetização das crianças.

A função da Equipe de Apoio a Coordenação do Programa PNAIC, é um locus estratégico que fica a cargo de cada Instituições de Ensino Superior (IES) ter ou não, pois o mesmo é específico para dar assessoria à Coordenação Geral e Adjunta no desenvolvimento das ações estabelecidas pelos documentos norteadores, o qual respalda-se no caderno de apresentação de 2012, que traz como título “Funcionamento dos cursos e pessoal envolvido” em que descreve:

Estão envolvidos diretamente na oferta dos cursos os coordenadores gerais e coordenadores adjuntos da formação, supervisores de curso, os formadores dos orientadores de estudo, os orientadores de estudo, os coordenadores pedagógicos e os professores alfabetizadores. Além desses, há, em cada universidade, uma equipe de apoio responsável pela organização dos dados, pela garantia da infraestrutura da formação e acompanhamento do trabalho. Esta equipe também dará suporte/apoio

pedagógico aos formadores, orientadores de estudo e coordenação local do programa (BRASIL, 2012, p. 37).

Esta organização prevista no caderno de apresentação de 2012 deve acontecer em todas as IES participantes, em que a equipe de trabalho é constituída especificamente para planejar, monitorar e realizar ações no âmbito do Ciclo de Alfabetização, cumprindo com o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012). O Ministério da Educação, por intermédio da SECADI, desempenha o papel de coordenador do desenvolvimento do programa, oferecendo suporte técnico e financeiro a todas as universidades cadastradas. Para o desenvolvimento destas ações, em 2012, o MEC contou com o apoio de quarenta e uma IES participantes da Formação³³ (BRASIL, 2014c).

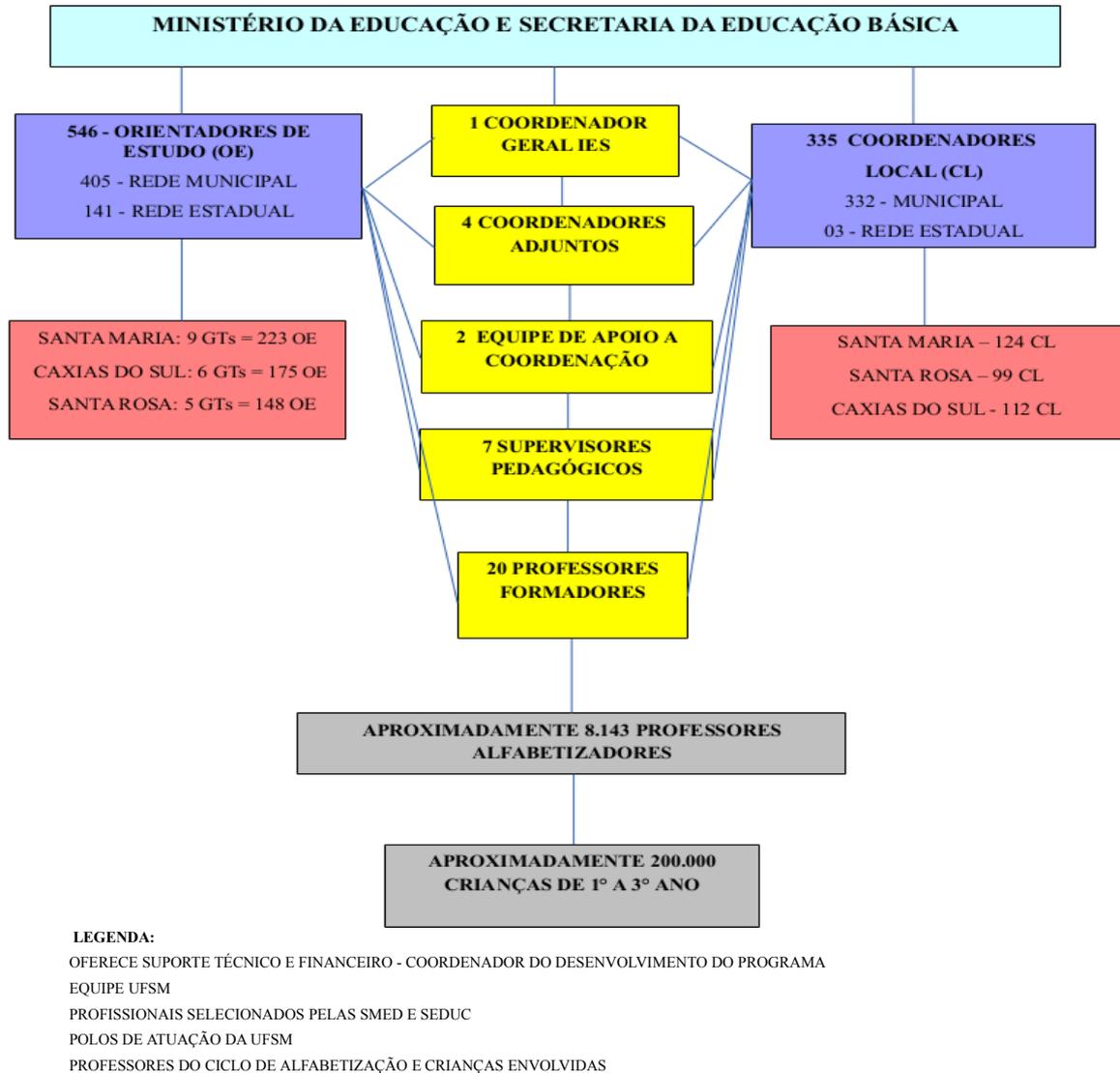
Na metade Norte do estado do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de Santa Maria assumiu a responsabilidade de contribuir para a formação continuada de professores. Na metade norte do estado, a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) foi designada como a responsável pelo PNAIC. Os polos gestados pela UFSM no RS possuem a seguinte abrangência e organização: No ano de 2012/2013, os perfis envolvidos nesta formação foram assim distribuídos: 1 Coordenador-Geral da IES, 1 Coordenador Adjunto, 3 equipe de Apoio a Coordenação, 4 Supervisores Pedagógicos, 22 Professores Formadores. Na Educação Básica, tem-se: 320 Coordenador Locais (314 vinculados à Rede Municipal e 1 à Rede

33 **Acre** - Universidade Federal do Acre – UFAC; **Alagoas** - Universidade Federal de Alagoas – UFAL; **Amazonas** - Universidade Federal do Amazonas – UFAM; **Amapá** - Universidade Federal do Amapá – UNIFAP; **Bahia** - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB; Universidade Federal da Bahia – UFBA; Universidade Estadual da Bahia – UNEB; **Ceará** - Universidade Federal do Ceará – UFC; **Distrito Federal** - Universidade de Brasília – UnB; **Espírito Santo** - Universidade Federal do Espírito Santo – UFES; **Goiás** - Universidade Federal de Goiás – UFG; **Maranhão** - Universidade Federal do Maranhão – UFMA; **Minas Gerais** - Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP; Universidade Federal de Juiz De Fora – UFJF; Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM; Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG; Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES; **Mato Grosso do Sul** - Universidade de Mato Grosso Do Sul – UFMS; **Mato Grosso** - Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT; **Pará** - Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA; Universidade Federal do Pará – UFPA; **Paraíba** - Universidade Federal da Paraíba – UFPB; **Pernambuco** - Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; **Piauí** - Universidade do Piauí – UFPI; **Paraná** - Universidade Federal do Paraná – UFPR; Universidade Estadual de Maringá – UEM; Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG; **Rio de Janeiro** - Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; **Rio Grande do Norte** - Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; **Rondônia** - Universidade Federal de Rondônia – UNIR; Universidade Federal de Roraima – UFRR; **Rio Grande do Sul** - Universidade Federal de Pelotas – UFPel; Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; **Santa Catarina** - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; **Sergipe** - Universidade Federal de Sergipe – UFS; **São Paulo** - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – UNESP; Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR; **Tocantins** - Universidade Federal do Tocantins – UFT (BRASIL/MEC). Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Contatos%20nas%20Universidades%20-%20formao%20atualizada%20junho%202014.pdf>>.

Estadual), 541 Orientadores de Estudo, contabilizando 22 grupos de trabalhos denominados GTs e, aproximadamente, 7.647 Professores Alfabetizadores, cuja base numérica utiliza o Censo de 2012. Os encontros presenciais de formação dos Orientadores de Estudo realizaram-se na cidade de Santa Maria/RS (Sede). No ano de 2014 e no início de 2015 a equipe da UFSM articulou um número expressivo de profissionais envolvidos para a formação: 1 Coordenadora-Geral, 1 Coordenadora Adjunta, 3 Equipe de Apoio a Coordenação, 7 Supervisoras e 42 Formadores IES, pois a formação contou com especialistas de ambas as áreas, que trabalharam de forma conjunta, atendendo turmas de 25 a 30 Orientadores de Estudo aproximadamente.

Na Educação Básica são: 552 Orientadores de Estudo com 22 GTs, 330 Coordenadores Locais (324 vinculados à Rede Municipal e 6 à Rede Estadual) e aproximadamente 8.143 Professores Alfabetizadores. Para a formação de 2014/2015, os encontros presenciais de formação dos Orientadores de Estudo realizaram-se em três municípios-polos do Rio Grande do Sul: Santa Maria (Sede), Santa Rosa e Caxias do Sul. O atendimento em polos de formação justificou-se pela falta de espaço físico no município sede e pelo estreitamento da distância física e regional entre os envolvidos, principalmente os Orientadores de Estudo de municípios próximos do polo de formação. A equipe de trabalho do ano de 2015 está representada no organograma abaixo.

Figura 1 – PNAIC UFSM/ 2015.



Fonte: Elaborado pela autora.

No ano de 2015 foram 42 municípios desistentes. Muitos Secretários de Educação relataram, via ofício, que a não adesão ao programa ocorreu pela falta ou diminuição de verbas públicas, pois isso acarreta na contrapartida que o município precisa dar aos professores, como diárias e passagens, assistência nas escolas quanto a substituição dos Professores Orientadores de Estudo que deslocam-se até o polo de atuação para as formações presenciais e toda a logística estrutural para as formações de seus professores alfabetizadores, como espaço físico, transporte, entre outros.

Ainda, houve tentativas de desqualificação do trabalho desenvolvido no âmbito do PNAIC através de informações equivocadas passadas pela mídia e alguns setores da sociedade. Em resposta a esta críticas o Fórum das Universidades Públicas participantes do

PNAIC se manifestou por meio de uma carta aberta em defesa ao programa, a qual sinaliza que:

[...] Nunca houve, na história da educação brasileira, uma ação com tamanha abrangência e tão fortemente voltada para o fazer pedagógico do professor. Desse modo, podemos apontar um primeiro aspecto positivo: a garantia do direito à formação continuada a todos os professores alfabetizadores, tendo como referência a realidade da sala de aula (CARTA ABERTA, 2015, p. 1).

Esse fato foi uma referência importante para o programa que no final do ano 2012 e 2013 contemplou a capacitação em Língua Portuguesa³⁴. Em 2014, o PNAIC completou seu segundo ano de vigência, tendo como foco a formação continuada de professores em Matemática, em que foram trabalhados os cadernos de Apresentação; Organização do trabalho pedagógico; Quantificação, registros e agrupamentos; Construção do sistema de

34 CADERNO DE APRESENTAÇÃO: 1. Orientações para a organização do ciclo de alfabetização; 2. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. CADERNO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: 1. Formação de Professores: princípios e estratégias formativas; 2. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: orientações para a formação de professores. CADERNO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: UMA PROPOSTA INCLUSIVA: CADERNOS DO ANO 1 - 1.ANO1: UNIDADE: 1 Currículo na alfabetização: concepções e princípios. 2.ANO 1: UNIDADE 2 - Planejamento Escolar: Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa. 3.ANO 1: UNIDADE 3: A aprendizagem do sistema de escrita alfabética. 4.ANO 1: UNIDADE 4: Ludicidade na sala de aula. 5.ANO 1: UNIDADE 5: Os diferentes textos em salas de alfabetização. 6.ANO 1: UNIDADE 6: Planejando a alfabetização: integrando diferentes áreas do conhecimento; projetos didáticos e sequências didáticas. 7.ANO 1: UNIDADE 7: Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais. 8.ANO 1: UNIDADE 8: Organização do trabalho docente para a promoção da aprendizagem. CADERNOS DO ANO 2 - 1.ANO2: UNIDADE 1: Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. 2.ANO 2: UNIDADE 2: A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento. 3.ANO 2: UNIDADE 3: A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização. 4.ANO 2: UNIDADE 4: Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias. 5.ANO 2: UNIDADE 5: O trabalho com gêneros textuais na sala de aula. 6.ANO 2: UNIDADE 6: Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento. 7.ANO 2: UNIDADE 7: A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização. 8.ANO 2: UNIDADE 8: Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças. CADERNOS DO ANO 3 - 1.ANO 3: UNIDADE 1: Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado. 2.ANO 3: UNIDADE 2: Planejamento e organização da rotina na alfabetização. 3.ANO 3: UNIDADE 3: O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos. 4.ANO 3: UNIDADE 4: Vamos brincar de reinventar histórias. 5.ANO 3: UNIDADE 5: O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas. 6.ANO 3: UNIDADE 6: Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com diferentes componentes curriculares. 7.ANO 3: UNIDADE 7: A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades. 8.ANO 3: UNIDADE 8: Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização. CADERNOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO - 1. UNIDADE 1: Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo. 2. UNIDADE 2: Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade. 3. UNIDADE 3: Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo. 4. UNIDADE 4: Brincando na escola: lúdico nas escolas do campo. 5. UNIDADE 5: O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas. 6. UNIDADE 6: Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolar. 7. UNIDADE 7: Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida. 8.ANO 2: UNIDADE 8: Organizando a ação didática em escolas do campo.

numeração decimal; Operações na resolução de problemas; Geometria; Grandezas e medidas; Educação estatística; Saberes matemáticos e outros campos do saber; Educação matemática no campo; Educação matemática inclusiva; Jogos na alfabetização matemática.

Em 2015, o programa foi ampliado para as demais áreas do conhecimento, de forma integrada e com a finalidade de promover a educação integral das crianças nesse início do processo de escolarização. Como 2015 foi um ano que houve cortes de verbas destinadas a educação, acarretou no atraso da formação. Assim, os Coordenadores Gerais, no Fórum dos Coordenadores, definiram trabalhar o Caderno de Apresentação e o Caderno para Gestores e Equipe Pedagógica das Secretarias de Educação, com os Coordenadores Locais e os três primeiros cadernos com os Orientadores de Estudo: Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização; A criança no ciclo de alfabetização; Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização.

Então, para o ano de 2016, ficaram definidos os Cadernos de Formação: A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização; Organização da ação docente: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização; Organização da ação docente: a arte no ciclo de alfabetização; Organização da ação docente: alfabetização matemática na perspectiva do letramento; Organização da ação docente: Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização; Organização da ação docente: Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: integrando saberes (BRASIL, 2014c).

No Relatório de Gestão apresentado ao Tribunal de Contas da União, como prestação de contas anual referente a gestão consolidada em 2014, consta que o PNAIC contou com

Adesão dos 26 Estados e do Distrito Federal e de 5.421 Municípios, envolvendo 311.916 professores alfabetizadores concluintes da formação e 15.072 orientadores de estudos, com concessão de bolsas que alcançou um montante superior a R\$ 560 milhões. Ademais, cerca de 6 milhões de alunos foram beneficiados pelo Pacto, em 108.733 escolas (BRASIL, 2015, p. 71).

No entanto, o desafio da docência está relacionado à aprendizagem, conhecimentos e competências necessárias para o desempenho profissional no cotidiano escolar. Assim, considera-se que os saberes da formação inicial e continuada favorecem a [re]construção do processo formativo, em que a formação integral e global justifica as metas, diretrizes e estratégias para o decurso em que o planejamento educacional é proposto. A formação dos professores deve ser uma ação contínua e progressiva que envolve todas as instâncias, estas devem conhecer as políticas e programas de formação para estabelecer elo significativo entre

as teorias estudadas nos cursos de formação e as práticas desenvolvidas pelos docentes em sala de aula.

3 LIMITES, POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC A PARTIR DO ESTADO DA ARTE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA ANPEd E ANPEd SUL

Para o desenvolvimento da pesquisa do estado da arte, foram analisados trabalhos científicos publicados em eventos científicos educacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd e ANPEd Sul), definidos como qualis pela CAPES, referente ao descritor que direcionou a busca: Política Pública do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Também utilizou-se as palavras-chave PNAIC, pacto e formação continuada com o objetivo de rastrear os artigos científicos que se referiam ao propósito deste trabalho. Considerou-se os eventos ocorridos a partir do ano de 2012, tendo em vista que a política do PNAIC foi criada neste ano. No processo de busca, foram encontrados vários artigos relacionados à formação continuada de professores, entretanto, foram selecionados somente os que se referem a política pública do PNAIC. A seguir consta a tabulação geral dos trabalhos encontrados.

Quadro 4 – Trabalhos analisados ANPEd e ANPEd Sul.

Títulos	35ª Reunião Nacional da ANPEd - 2012	36ª Reunião Nacional da ANPEd - 2013	37ª Reunião Nacional da ANPEd - 2015
Artigos ANPEd	GT 5 – 0	GT 5 – 0	GT 5 – 0
	GT 8 – 0	GT 8 – 0	GT 8 – 0
	GT 10 – 0	GT 10 – 0	GT 10 – 1
	GT 12 – 0	GT 12 – 0	GT 12 – 1
	GT 13 – 0	GT 13 – 0	GT 13 – 0
Artigos ANPEd Sul	IX APNPEd Sul – 2012		X APNPEd Sul - 2014
	0		5

Fonte: Elaborado pela autora.

No processo de tabulação e análise do conteúdo os artigos foram categorizados com a finalidade de encontrar os limites, as possibilidades e as contribuições do PNAIC como programa de consecução de política pública educacional inter-relacionada à formação inicial e continuada de professores no Brasil. Buscou-se considerar o conhecimento produzido pelas pesquisas, a clareza quanto ao objeto de estudo, a descrição dos métodos de coleta e análise dos dados e contextos/sujeitos em que as pesquisas foram conduzidas, além dos principais resultados destacados pelos autores.

Acredita-se que a relevância da temática para as perspectivas atuais, tornam importante esta análise, pois além de compreender as características e foco das pesquisas, também objetiva-se produzir e [re]construir saberes sobre a formação continuada de professores e sua inter-relação com as políticas públicas educacionais existentes.

A fim de melhor organizar a apresentação dessa discussão, elegeu-se três categorias de análise, a partir dos estudos produzidos pelos trabalhos científicos: **Limites da Formação** – com aspectos que apontam os entraves e problemas alusivos à formação de professores, os quais precisam ser minimizados ou superados no processo de formação continuada; **Possibilidades** – contempla os elementos discutidos no cenário onde as práticas de formação se desenvolvem e se surgem novos caminhos ou não quanto a formação e atuação docente na Educação Básica; **Contribuições** – tem por base as repercussões do PNAIC e suas implicações nas práticas docentes atuais e futuras.

3.1 O QUE DIZEM AS RECENTES PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A TEMÁTICA?

A dinâmica que norteará a escrita, foi organizada de acordo com o quadro 4, primeiramente foram analisados os artigos publicados nas Reuniões Nacionais da ANPED, onde foram analisados um artigo, referente ao GT 10 e um artigo referente ao GT 12, ambos publicados no ano de 2015. A seguir foram analisados os artigos publicados na ANPED Sul, onde foram encontrados cinco artigos publicados no ano de 2014. Destacamos que o baixo número de trabalhos publicados, deve-se ao fato de que o PNAIC é um programa recente. A seguir analisaremos os artigos destacados.

O trabalho intitulado “**Um Cenário, Duas Técnicas: análise dos pressupostos teóricos dos programas Alfa e Beto e PNAIC**”, de autoria de Souza, Nogueira e Melim (2015), publicado na 37ª Reunião anual da ANPED no GT 10 - alfabetização, leitura e escrita, faz uma crítica a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Utilizou como estratégias para melhoria dos índices de alfabetização no estado dois programas, “Além das Palavras”³⁵ baseado na utilização do método fônico e de cartilhas, manuais didáticos e formação de professores fornecidos pelo Instituto Alfa e Beto e o programa de formação continuada “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)” oferecido pelo Ministério da Educação em parceria com estados e municípios. As autoras afirmam que os

35 No ano de 2015, após a mudança de governo ocorrida em virtude das eleições estaduais, o Programa Além das Palavras/Alfa e Beto tenha sido descontinuado, por meio de Comunicação Interna (C.I) enviada às escolas pela Secretaria de Estado de Educação, não foi publicada nenhuma resolução que oficialmente o encerre (p. 4).

programas divergem quanto aos conceitos de alfabetização, letramento e formação de professores, demonstrando uma incoerência em serem adotados simultaneamente na mesma rede de ensino.

Os resultados da pesquisa demonstram que a diversidade de abordagens metodológicas e teóricas ofertadas aos professores, decorrentes das mudanças de governo e dos cargos de chefia ligados aos segmentos da educação, tira a autonomia do professor, uma vez que o mesmo acaba sendo visto como um “tarefeiro”, técnico e executor de atividades. No decorrer do trabalho é pontual a preocupação das autoras em averiguar se a existência de incompatibilidade teórica entre os dois programas de formação continuada “Além das Palavras/Alfa e Beto”, que conforme as autoras “A alfabetização dá-se pelo método Metafônico. O letramento seria introduzido somente após a criança possuir a habilidade de decodificar e codificar a língua escrita” (SOUZA; NOGUEIRA; MELIM, 2015, p. 11) e PNAIC em que “A alfabetização dá-se na perspectiva do letramento. O letramento acompanha o processo de alfabetização desde o seu início” (SOUZA; NOGUEIRA; MELIM, 2015, p. 11), o que requer ações coerentes para a melhoria do cenário da formação de professores alfabetizadores no Estado.

De acordo com os resultados que a Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul apresentou aos pesquisadores, o letramento está presente no Programa Além das Palavras em todos os anos escolares e os resultados apontam melhoria significativa nos anos iniciais. De acordo com as autoras

Uma das principais divergências teóricas entre os conceitos do PNAIC e do Programa "Alfa e Beto" refere-se à conceitualização e ao tratamento dado ao letramento no processo de alfabetização inicial, antes de ser consolidado o aprendizado do SEA. Para o Programa Além das Palavras/Alfa e Beto, o letramento seria introduzido somente após a criança possuir a habilidade de decodificar e codificar a língua escrita. Para o PNAIC e, surpreendentemente, para a SED/MS, de acordo com o Referencial Curricular (MATO GROSSO DO SUL, 2012b), o letramento acompanha o processo de alfabetização desde o seu início [...] (SOUZA; NOGUEIRA; MELIM, 2015, p. 11).

As autoras afirmam que a política atual de formação continuada PNAIC está melhorando o cenário da educação escolar e da alfabetização, pois oferece ao professor a oportunidade de ler, estudar, debater com seus pares, manter-se informado e atualizado, em espaços de planejamento coletivo e solidários.

Quanto aos limites encontrados na pesquisa, as autoras afirmam que puderam comprovar, analisando as diferentes dimensões envolvidas na alfabetização, a divergência das

matrizes quanto aos conceitos de alfabetização, letramento e formação de professores, demonstrando a incoerência em serem adotados dois programas simultaneamente na mesma rede de ensino. As autoras ressaltam que a Secretaria de Educação argumenta uma aproximação entre os referenciais teóricos dos dois programas defendendo que:

[...] o PNAIC “[...] as letras notam a pauta sonora e não as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem”, para o Alfa e Beto/Além das Palavras “[...] o aluno precisa traduzir em letras o que ele ouviu ou pensou. É por isso que o alfabeto se chama um código: ele é a transcrição de um sistema (sonoro) em outro (gráfico).” (MATO GROSSO DO SUL, 2013 apud SOUZA; NOGUEIRA; MELIM, 2015, p. 14).

Percebeu-se que embora haja a tentativa de justificar a coerência dos programas, a diferença conceitual é presente. Nesse sentido, as autoras destacam que “[...] para o Pacto, a alfabetização é a apropriação de um sistema notacional; para o Além das Palavras, trata-se da aprendizagem e memorização de um código” (SOUZA; NOGUEIRA; MELIM, 2015, p. 14). Concluem afirmando que essas diferenças conceituais se refletem diretamente nas práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula. Não ficou claro no estudo realizado no texto em questão se independente da divergência de correntes teóricas, quanto ao método de alfabetização, ambos os programas são eficientes para o objetivo de alfabetizar todas as crianças.

No que diz respeito as possibilidades acredita-se que as autoras refletem sobre a compreensão de que, apesar da incoerência das matrizes teóricas dos dois programas, é importante os professores conhecerem as diferentes teorias e dimensões que envolvem a alfabetização e a formação de alfabetizadores para ter acesso à informação e conhecimento do que vem sendo pesquisado na sua área de atuação, de maneira aberta e não direcionada como forma de adestramento ou doutrinação. Assim, os professores passam a compreender sua formação de maneira permanente, questioná-la e refletir frente as práticas desenvolvidas em sala de aula, pois não se ensina sobre o nada, mas sobre o que se conhece, o que se vive, o que sente e pensa.

Souza, Nogueira e Melim (2015, p. 15) destacam que as Secretaria de Educação devem “[...] promover situações formativas que desafiem o professor a refletir proativamente sobre a docência e buscar alternativas, como sujeito inventivo e produtivo, construtor e reconstrutor de sua práxis [...]”. Enfatizam que é importante os Entes Federados assumirem com mais rigor e cuidado a formação continuada dos alfabetizadores, na perspectiva de consolidar o direito à formação docente como fato contínuo e sistemático, o que já vem sendo

assegurado desde o ano de 2009 com a inserção da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, promulgada por meio do Decreto Presidencial nº 6.755/2009, no cenário educacional nacional.

Quanto ao trabalho intitulado, **“PNAIC e Suas Traduções – desafios e negociações envolvendo os processos culturais do currículo”**, de autoria de Axer e Rosário (2015), publicado na 37ª Reunião anual da ANPEd (2015) no GT 12 – Currículo, constatou-se que é um recorte de uma pesquisa de doutorado que discute os processos culturais do currículo a partir de três cadernos de formação do PNAIC³⁶, publicados no ano de 2012. Os autores traduzem o PNAIC como política curricular e inferem que “[...] toda e qualquer produção curricular será sempre um processo contínuo de sentidos incompletos, logo uma tarefa sem conclusão, continuamente vivenciada” (AXER; ROSÁRIO, 2015, p. 1). Entendem o currículo de forma discursiva e não engessado nos moldes culturais e conteudistas.

Compreendem que os documentos direcionados para a formação dos professores alfabetizadores são diretivos, pois envolvem avaliação, propostas curriculares e materiais didáticos. Assim, interpretam “[...] as posições de poder que envolvem as ações dessa política de forma contingente, que não depende uma definição fixa de posição, ou determinação a priori, mas uma relação política que é definida provisoriamente” (AXER; ROSÁRIO, 2015, p. 2). Assumem que fizeram a tradução dos documentos a partir de suas relações culturais e, por conseguinte, esse movimento foi permeado por anseios, desejos e incertezas.

As autoras destacam que optaram por olhar para a tradução de conceitos, vivências e formações que, ao entendimento delas, são características das políticas educacionais e curriculares. Percebem que os três cadernos analisados trazem conduções de práticas que finalizam o currículo em um conjunto de regras necessárias para se obter determinado resultado. Ao mesmo tempo, promovem a reflexão de que currículo precisa ser uma produção inacabada, visto que se têm concepções teóricas, realidades e tempos de aprendizagem diferenciados.

Axer e Rosário (2015, p. 14) entendem que a proposta do PNAIC e os compromissos firmados são “fruto de intenções, negociações e posicionamentos contingentes, contraditórios, que se organizam entorno de um ponto em comum, uma vontade partilhada que busca proporcionar ações que contribuam para “alfabetizar na idade certa”. Nessa perspectiva, o PNAIC é considerando uma proposta de educação inclusiva, engendrada de

36 Unidade 1/Ano 1 - Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios; Unidade 1/Ano 2 - Currículo no Ciclo de Alfabetização: Consolidação e Monitoramento do Processo de Ensino e de Aprendizagem; Unidade 1/Ano 3 - Currículo Inclusivo: O Direito de Ser Alfabetizado.

compreensões, dificuldades, formas e tempos diferentes de aprendizado. Porém, as pesquisadoras observam que o material não traz uma análise da inclusão com a perspectiva de que todos são diferentes. Para o Pacto, na visão das autoras, o foco da produção curricular é a atuação do professor, visto que o mesmo é apresentado como programa de formação de professores capazes de solucionar questões, articular ações e planejamentos dentro do ciclo de alfabetização. Axer e Rosário (2015, p. 10-11) destacam que:

O material traz a proposta de instrumentalizar o professor para que o mesmo possa fazer o registro da aprendizagem os alunos. Nesse sentido, mais uma vez o material contradiz uma perspectiva que propõe refletir e avaliar de forma crítica, individual e qualitativa o aprendizado e os erros dos alunos.

Enquanto produção curricular, Axer e Rosário (2015) observam que o PNAIC tem uma intenção de unidade na tentativa de homogeneizar as formações. Ressaltam que:

A todo o momento o documento reforça a necessidade de garantir os direitos de aprendizagem, elencados pelo próprio documento. À medida que busca mensurar o processo de alfabetização de forma mecânica e única, através de formulários que trazem os objetivos a serem sinalizados de maneira generalizada, o material supõe um rompimento, uma fratura naquilo que se pensa, com suas proposições críticas, e aquilo que de fato é proposto a realizar pelos alfabetizadores. (AXER; ROSÁRIO, 2015, p. 11)

Dessa forma, o PNAIC propõe uma base tradicional e estruturante de organização, ao mesmo tempo em que traz a defesa de currículo numa perspectiva integradora, uma disposição dos tempos escolares e distribuição dos conhecimentos de forma articulada, na defesa de um planejamento pedagógico coletivo, contextualizado e fundamentado no contexto escolar (AXER; ROSÁRIO, 2015).

Quanto aos limites, as autoras reconhecem a impossibilidades de uma proposta curricular ser considerada uma meta nacional a partir de uma tentativa controladora e dominante. Então, afirmam que é preciso se relacionar com as “políticas curriculares percebendo que os controles são impossíveis, portanto, duvidosos, uma vez que estão em negociação contínua” (AXER; ROSÁRIO, 2015 p. 3). Os textos analisados pelas autoras, definidos como “textos curriculares, enunciações que buscam fixar um dado sentido, e ao fixar, ainda que de forma breve estes sentidos escolhidos, tenta forjar identidades e culturas que passam a ser esperadas pela e na escola” (AXER; ROSÁRIO, 2015, p. 3-4.).

Para as autoras, através das políticas curriculares são postas demandas que envolvem disputas de luta hegemônica, com tentativa de controle que apresentam lacunas que marcam a incompletude dos sujeitos. Defendem que as políticas estão sempre em movimento, uma vez

que os sujeitos enunciam culturalmente diferentes formas de traduzir na prática o que as políticas sugerem, portanto, precisam ser fruto de construções coletivas que tenham como norte princípios partilhados.

No que diz respeito as possibilidades as autoras destacam a ideia de alfabetização que o PNAIC traz, quando enfatiza uma visão ampliada sobre leitura e como ensinar a ler e escrever. Afirmam que esta política curricular traça a organização e ações de aprendizagem que trazem consigo deveres para garantir a alfabetização. Axer e Rosário (2015, p. 10) mencionam que “[...] no Pacto são sugeridas mudanças nas expectativas de escolha de novos conteúdos, na adoção de novos procedimentos e no estabelecimento de novas relações na escola e na sala de aula”. Assim, entende-se que o foco do programa é a compreensão da produção curricular, a partir da qualificação da atuação do professor no contexto escolar.

Axer e Rosário (2015) contribuem com discussões e reflexões sobre o currículo, a partir da releitura dos livros introdutórios do PNAIC. O entendimento dos mesmos, a respeito da constituição do PNAIC vai além dos eixos de atuação do programa³⁷, pois compreendem o currículo “[...] não apenas como algo normativo, como instrumento de reprodução de culturas, conteúdos, sujeitos e posturas, mas uma política cultural que reproduz, produz e traduz sentidos continuamente” (p. 2). Acreditam que a constituição do currículo se dá a partir das produções das políticas, como uma “[...] produção dos sujeitos que negociam uns com os outros, numa relação intersubjetiva e dialógica, sentidos que irrompem de seus movimentos na prática” (AXER; ROSÁRIO, 2015, p. 3). Também, para as autoras, o PNAIC mobiliza professores de diversas regiões do país em torno de um mesmo objetivo que mobiliza diferentes práticas, sujeitos, formações e intenções, o qual instiga a pensar a constituição do currículo enquanto cultura, enunciação de sentidos dos sujeitos.

O trabalho com o título **“A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”**, de autoria de Souza (2014), publicado na X ANPEd Sul, é uma pesquisa em andamento, em nível de mestrado. A autora investiga a concepção da formação continuada expressa no PNAIC, a princípio a partir do estudo teórico e de análise documental. Utiliza o método materialismo histórico dialético de Marx, a concepção teórica da ontologia crítica de Lukács e a Teoria Histórico Cultural que teve como precursor Vigotski para sustentar a pesquisa e aprimorá-la.

A autora destaca que ao fim do século XIX houveram disputas políticas e discussões

37 Formação continuada na modalidade presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; gestão, mobilização e controle social (BRASIL, 2012, p. 5).

sobre os diferentes métodos de alfabetização. Relata que a expansão das oportunidades de escolarização e os altos índices de repetência e evasão provocaram a revisão do projeto educacional do Brasil, tendo em vista as concepções de ensino e aprendizagem, os movimentos educacionais, os pressupostos pedagógicos e as concepções metodológicas.

Souza (2014) enfatiza que as práticas docentes foram alvo de preocupação para a política nacional e internacional, e que foi considerado necessário desenvolver metodologias que favorecessem a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas. Relata que para o trabalho docente ser desempenhado com competência e entusiasmo, assegurou-se a formação continuada de professores em serviço por meio de políticas públicas. Enfatiza que nos documentos do PNAIC, a alfabetização apresenta-se como um desafio para a educação e que atualmente temos vivenciado a falta de continuidade das políticas, pois a alfabetização é um processo lento e contínuo que não caminha apressadamente como as mudanças de políticas de governo. No decorrer do texto, Souza (2014) destaca os programas de formação continuada para professores alfabetizadores, anterior ao PNAIC, citando o Programa Parâmetros em Ação, o Programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA), o Pró Letramento e o Programa de Apoio a Leitura e Escrita (Praler). Sinaliza também o compromisso dos Entes Federados firmado no PNE e no PDE.

No PNE (2000) a formação continuada dos professores, inserida no trabalho pedagógico é, também, elencada como uma das prioridades, suas metas estão associadas à formação, capacitação e valorização do magistério, e põe entre os objetivos estimular com recursos públicos as instituições de educação de nível superior na construção de programas para capacitação de docentes. Por sua vez, o PNE escreve que a qualidade da educação depende da formação dos professores e em regime de colaboração com a LDB e o PNE, busca dar sequência a ações como a de fornecer formação continuada aos professores e alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade (SOUZA, 2014, p. 7)

Destaca que “[...] as novas necessidades do capital estão novas formas de pensar e agir, novas relações de teleologia e causalidade, características que deverão mover-se no desenvolvimento social e desigual”. Traz as contribuições de Shiroma e Evangelista (2011, p. 135) citando que “[...] a profissionalização foi uma das causas para as reformas educacionais da década de 1990 no Brasil e, os professores por constituírem a maior categoria em ocupações profissionais, segundo a UNESCO, são alvos de preocupação” (SOUZA, 2014, p. 6). Nessa perspectiva, compreende-se que tem havido de maneira substancial um processo de responsabilização dos professores quanto aos baixos índices de escolaridade brasileira. Apesar

do avanço econômico e social os professores, ainda, enfrentam este desafio, pois muitas crianças brasileiras concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem parcial ou plenamente alfabetizadas. A autora destaca no texto que isto é um problema que pode comprometer gravemente o futuro do país, quando afirma:

Percebemos que a política neoliberal articula interesses econômicos neoliberais com os valores propagados no senso comum. Aprofundando a problemática ressaltamos a necessidade de ir além da lógica do discurso, investigar os fundamentos que sustentam o PNAIC e elucidar a não simplificação, ou a fetichização dos problemas educacionais (SOUZA, 2014, p. 12).

As generalizações utilizadas nos documentos “[...] seguem a lógica da política educacional inserida no contexto do Estado neoliberal, em uma política de governo e nas complexificações da sociedade capitalista e assume a função de apaziguamento da luta de classes, conformação e naturalização da sociedade” (SOUZA, 2014, p. 12). Nesse sentido, destaca que o direito da criança de aprender e do professor formar-se continuamente é expresso no PNAIC como uma necessidade e dever do Estado quando sinaliza que

[...] utiliza-se um discurso que não se diz fechado, mas mostra-se acabado quando não aborda as complexidades da escola e considera o indivíduo, professor, aluno, sem incluí-los em um contexto histórico-social e econômico-social, considerando os problemas de aprendizagem ou de formação como meros indicativos de capacidades alheia ao modo de produção da vida (SOUZA, 2014, p. 13).

Com base em Marx, a autora questiona “O que aconteceria se crianças, professores e toda a classe trabalhadora exigissem o amparo dos direitos que estão intrínsecos a aprendizagem e a formação, direito de terem todas as suas necessidade garantidas?” (SOUZA, 2014). Considera-se este um limite encontrado na pesquisa, pois os professores, além de não terem verdadeiramente assegurado o direito à formação continuada, que já foi expressamente garantido na LDBEN nº 9.394/96 e no Decreto Presidencial nº 6.755/2009, entre outros marcos legais educacionais pertinentes ao tema, são mobilizados a assumir o compromisso de cumprir a meta de alfabetizar “todas as crianças” de acordo com a meta 5 do PNE³⁸. Para tanto, Souza (2014, p. 14) destaca:

O PNAIC desconsidera o desenvolvimento cultural e supõe que o problema da aprendizagem está limitadamente nos modos de ensinar, sendo capaz, inclusive, de mobilizar uma grande parte dos professores a assumirem o compromisso do pacto, buscando cumprir suas metas e objetivos.

Se sabe que a formação continuada não é algo recente e que existe vários motivos para

38 Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

evidenciar a qualidade ou não da educação. Nessa ótica, a autora traz o questionamento: “Mas por que priorizam o futuro e não o presente da criança? (SOUZA, 2014, p. 4). Estas preocupações tensionam as ações da política neoliberal que, após os anos 90 com as mudanças sociais, passa a aparentar preocupação com o acesso as informações e anuncia esforços para unir o crescimento econômico e melhores oportunidades a todos. Também, destaca-se a reflexão que o texto faz no que diz respeito a educação ser pensada a favor da formação humana e não somente como meta mercadológica, voltada para venda da força de trabalho.

No que diz respeito as possibilidades, constatou-se que a autora destaca a busca de um novo modelo de educação que oriente a formação docente, considerando a educação uma das vias para o desenvolvimento do país.

A educação sendo considerada uma das vias para o desenvolvimento tende a ser homogeneizada e consensualmente criou-se a ideia de a qualidade da educação ser imprescindível para o desenvolvimento econômico. Neste contexto, a formação docente vem se efetivando dentro das normas jurídicas ou do complexo jurídico, por exemplo, os cursos de formação que antes eram sugestivos, agora são promulgados em meio a uma ideologia mais fortalecida e regulamentada, que inclusive tende a levar os professores a assumirem seus papéis com um ideário comum ao proposto na formação (SOUZA, 2014, p. 10).

A autora destaca como possibilidade da formação continuada os princípios do PNAIC, entre eles a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização; o engajamento; a colaboração, valores e princípios de igualdade e autonomia. Em relação as contribuições Souza (2014) acena para a compreensão de como o PNAIC se posiciona na organização capitalista e suas conexões com a totalidade social da política vigente no país.

O trabalho intitulado **“Percepções de Docentes sobre as ações de Formação Continuada, promovidas pela Rede Municipal de Ensino”**, de autoria de Hobold e Silva (2014), publicado na X ANPEd Sul, apresenta as percepções de docentes em relação às ações de formação continuada. Esta pesquisa foi realizada com professores alfabetizadores do 1º ao 5º Ano³⁹. Destaca-se que este trabalho foi selecionado para fazer parte do “Estado da Arte” devido as percepções de docentes sobre as ações de formação continuada e aos cursos de

39 Para o desenvolvimento da pesquisa, foram selecionados, através de um sorteio, vinte professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas urbanas da Rede Municipal, de uma cidade localizada na região sul do Brasil. Um dos critérios estabelecidos pelas autoras, para selecionar os professores colaboradores da pesquisa, era ter formação Inicial em Pedagogia e estarem vinculação efetiva a rede, com carga horária de quarenta horas. Os mesmos deveriam ter finalizado o período probatório e estarem atuando em sala de aula em anos diversificados, do 1º ao 5º ano.

alfabetização oferecidos pelo governo Federal.

Nos dados da pesquisa, as autoras destacam que os professores pesquisados relataram que percebem uma maior preocupação do governo com relação aos aspectos subjacentes a leitura e a escrita nos três primeiros anos do Ensino Fundamental; isso justifica os programas ofertados.

Hobold e Silva (2014) se basearam em três questões para o desenvolvimento da pesquisa: “Como você avalia as ações de formação continuada, promovidas pela Rede Municipal de Ensino de Joinville?”; “Você poderia destacar quais ações tiveram maior influência na sua prática docente?” e “Você considera que as ações de formação continuada contribuem para o seu desenvolvimento profissional? De que forma?”. Um dado inicial revelado pelas autoras é a quantidade e a frequência com que os cursos de formação continuada são oferecidos pela Rede. Os professores destacaram, com porcentagem significativa, que são insuficientes e que as vezes passam longos períodos sem formação, e que muitas vezes começam um projeto e o interrompem. Outras vezes, os programas de formação continuada, ficam muito distanciados uns dos outros. Os professores, em geral se referem à falta de cursos, principalmente nos últimos cinco anos (período de 2008 a 2013).

Hobold e Silva (2014) afirmam que é reconhecida pelos professores a importância da continuidade do processo formativo, pois há no atual cenário educacional um movimento de reflexão, quando se questiona o que realmente representa os interesses e expectativas na percepção dos professores sobre as ações/programas de formação continuada a eles oferecida.

As autoras ressaltam:

Os resultados apontam que os professores necessitam que as ações de formação continuada promovam uma aproximação entre teoria e prática e que suas expectativas e necessidades de formação sejam tomadas como ponto de partida no momento de planejar essas ações. Os dados demonstram que os cursos mais contributivos, na percepção dos docentes, são aqueles que oferecem uma continuidade do processo formativo, que contemplam as experiências deles, onde podem socializar os sucessos e as dificuldades e que lhes propiciem reflexões sobre sua prática, em um espaço coletivo de aprendizagens (HOBOLD; SILVA, 2014, p. 1).

Se sabe que, para o desenvolvimento profissional dos professores, a formação continuada é fundamental pois as exigências de melhoria da qualidade educacional e a democratização do ensino tem sido desafios constantes nos processos de gestão educacional e escolar, sendo que os professores se “[...] veem diante de complexas e inesgotáveis tarefas de “ser-professor” (HOBOLD; SILVA, 2014, p. 2). Para que as práticas educativas sejam [re]significadas é preciso estar atento a respeito das percepções dos professores e, nesse

sentido, as autoras trazem contribuições de Libâneo (2004) que destaca a importância da reflexividade nas práticas docentes, pois ajuda os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. O autor citado na pesquisa adverte que as ações coletivas constituem-se uma das soluções para o professor refletir sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula, pois não basta apenas acumular teorias, mas saber organizá-las e interpretá-las de modo a transformar e [re]significar suas práticas. Assim, Hobold e Silva (2014) afirmam que a formação continuada é algo que deve ser dinâmico, considerando que o processo de aquisição do conhecimento é contínuo e entende que ser professor é estar em permanente constituição, é criar espaços para refletir individualmente e coletivamente.

As autoras destacam uma entrevista da professora da Faculdade de Educação de Minas Gerais (UFMG), Isabel Frade, que aponta o diferencial do PNAIC em relação a outras políticas de formação de alfabetizadores:

[...] o PNAIC é uma política de continuidade do governo brasileiro voltada à formação dos docentes, que começou com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), criado pelo MEC em 2001, com a proposta de orientar as ações educativas de alfabetização na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Depois, veio o Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação –, iniciado em 2005. Agora, temos o fortalecimento dessas políticas com o PNAIC, ou seja, a continuidade e a evolução desse processo, não uma ruptura (HOBOLD; SILVA, 2014, p. 13).

As pesquisadoras são atuantes no programa PNAIC e, nessa ótica, sinalizam que não concordam com a afirmativa de Isabel Frade, uma vez que consideram que há uma ruptura, independente de alguns programas manterem a mesma metodologia, como o Pró-Letramento e PNAIC, sendo que não há no plano de trabalho dos professores a garantia e efetivação do direito à formação. Muitos professores relataram às autoras que para participarem das formações presenciais do PNAIC precisam pagar de seu bolso outro profissional para substituí-los em sala de aula. As autoras colocam que pesquisas e avaliações afirmam a necessidade de espaços formativos para a flexibilidade das práticas dos professores, mesmo assim, muitas vezes isso não é considerado.

Hobold e Silva (2014) afirmam que no PNAIC os professores são desafiados a criar e demonstrar a suas experiências, pois esses aspectos irão refletir em suas práticas pedagógicas na sala de aula, e que a garantia da continuidade do PNAIC contribuiria para a efetivação da qualidade da educação. Destacam como um limite, a partir de falas resultantes de uma pesquisa de Mestrado de Aguiar (2013) que buscou compreender as ações de formação

continuada oferecidas pela Rede Municipal aos professores dos Anos Iniciais:

[...] “Normalmente os palestrantes e formadores sabem menos que os professores e parecem que estão alheios aos problemas enfrentados pelos professores nas escolas (P76)” e acrescenta: “A Secretaria procura dar formação, mas pecam nos profissionais que administram a formação”. Pois muitas vezes não estão na atuação em sala de aula e acabam falando “utopias” aos quais não vivenciam diariamente (P102). Relata ainda a pesquisadora que há uma prática comum em cursos de formação continuada de trazer especialistas em autoajuda para falar aos professores, o que não vem ao encontro das necessidades destes profissionais (HOBOLD; SILVA, 2014, p. 15) .

Ou seja, nesses fragmentos percebe-se a incapacidade dos formadores de se aproximarem dos reais contextos escolares. As autoras consideram que, muitas vezes, os formadores e palestrantes sabem menos que os professores e parecem que estão alheios aos problemas enfrentados pelos mesmos nas escolas. As falas dos participantes da pesquisa, confirmam que é fundamental as instituições formativas levarem em conta as expectativas e necessidades dos professores, para que possam contemplar as experiências do próprio professor, possibilitando uma reflexão sobre a sua prática.

No que diz respeito as possibilidades, as autoras se referem a importância dos professores passarem a ter um papel ativo na construção do saber, sendo considerados “sujeitos” e não apenas “objetos”, ou “destinatários”, deixando de serem meros consumidores passivos de programas de formação (HOBOLD; SILVA, 2014). Uma possibilidade sugerida é a formação no contexto de trabalho. Hobold e Silva (2014) trazem as afirmações de Romanowski (2007) e Imbernón (2009), os quais consideram de fundamental importância a participação dos professores no processo de planejamento, execução e avaliação dos resultados da formação; que suas opiniões sejam consideradas.

Também, destacam como um fator relevante que contribui para o desenvolvimento profissional, a melhoria das condições de trabalho “[...] salários, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.[...]” (HOBOLD; SILVA, 2014, p. 6). Ressaltam que é necessário ouvir os professores, para que seja possível planejar os momentos de formação continuada, a fim de que busquem novas estratégias que fundamentem e auxiliem no desenvolvimento profissional e na valorização da profissão docente.

As autoras consideram que a maioria dos professores destacaram como significativos os cursos de formação continuada, pois consideram essencial os conhecimentos e competências que possibilitaram crescer a capacidade de providenciar melhores

oportunidades de aprendizagem aos alunos. Acreditam que são nesses momentos de aprendizagem é que o professor percebe a importância da formação continuada para a profissão, pois além de contribuir com práticas significativas, também contribui para o seu desenvolvimento profissional.

Em relação ao PNAIC é destacada a necessidade de haver a continuidade da formação e avaliação, e não um abandono após esse processo. As considerações apontadas no trabalho buscam contribuir para estudos sobre as percepções dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e permitem refletir sobre como são pensadas/planejadas as ações de formação continuada oferecidas a esses professores.

O artigo intitulado **“Habilidades Metalinguísticas contempladas nos Cadernos de Formação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC”**, de autoria de Santos (2014), publicado na X ANPED Sul, objetiva analisar como o trabalho para o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas (consciência fonológica, morfológica, sintática, semântica e textual) está contemplado nos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. No início do texto Santos (2014) convida o leitor a refletir sobre a preocupante situação em que se encontra a população brasileira quanto aos processos envolvendo a leitura, a escrita e a matemática.

Apresenta dados de avaliações realizadas com pessoas entre 15 e 64 anos, avaliadas por meio de entrevista e teste cognitivo, em que os resultados demonstram que somente um em cada quatro brasileiros atinge um nível pleno de habilidades no uso da leitura, da escrita e da matemática. Santos (2014, p. 2) traz dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF):

De acordo com os indicadores do Inaf (2011), 6% dos brasileiros são “analfabetos plenos”, incapazes de reconhecer uma letra. No chamado “nível rudimentar”, que reúne os que leem títulos e frases curtas, encontram-se 21% da população, 47% conseguem ler apenas pequenos textos – “nível básico”; e somente 26% das pessoas são plenamente alfabetizadas “nível pleno” (INAF BRASIL, 2011).

Faz alusão a outras avaliações como a do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/Prova Brasil) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que, também, apontam dados preocupantes em relação a aprendizagem da leitura e da matemática, e que para superar estas dificuldades o governo acaba por criar Programas, como por exemplo o PNAIC. A autora destaca que para o desenvolvimento do PNAIC o Ministério da Educação (MEC) contou com o auxílio das Universidades para a produção dos cadernos de formação. Afirma que o material teórico e metodológico foi relacionado a pesquisas na área da

alfabetização, sendo que no primeiro ano foi enfatizado a Alfabetização em Língua Portuguesa e, posteriormente, a Alfabetização Matemática.

Ao analisar se o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas está contemplado nos cadernos de formação PNAIC, Santos (2014) destaca que na pesquisa foram encontradas discussões sobre metacognição, metalinguagem, habilidades metalinguísticas e consciência fonológica. Não foram encontradas sobre consciências morfológica, sintática, semântica e metatextual. Pontua a importância dada ao aspecto fonológico da linguagem em detrimento a outros aspectos relacionados às demais habilidades metalinguísticas, pois alguns encontram-se implícitos e outros explícitos. Enfatiza que as habilidades metalinguísticas não aparecem naturalmente, mas que podem ser desenvolvidas por meio de atividades que levam o indivíduo a reflexão, e que as habilidades são necessárias para o processo de alfabetização. Para a autora, existem estudos que tem demonstrado que o desenvolvimento destas habilidades pode melhorar o desempenho das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita.

Quanto aos limites, Santos (2014) destaca que é importante os professores ter conhecimento sobre as habilidades metalinguísticas relacionadas a aprendizagem da leitura e da escrita. Afirma que é evidente na prática de professores pesquisadores a grande importância dada ao aspecto fonológico da linguagem em detrimento das demais habilidades metalinguísticas, pois quando se trata da leitura e escrita é importante considerar todas as habilidades metalinguísticas (consciência fonológica, morfológica, sintática, semântica e textual).

Quanto ao material do PNAIC, Santos (2014, p. 15) coloca:

As habilidades relativas à consciência fonológica são mais abordadas, em consonância com a literatura da área que a coloca como essencial à aprendizagem do sistema de escrita alfabético. Conteúdos concernentes a outras habilidades linguísticas também foram encontrados, embora de maneira menos explícita.

Destaca-se como uma possibilidade relevante encontrada na pesquisa é que todas as habilidades metalinguísticas (consciência morfológica, sintática, semântica e textual) possam fazer parte do vocabulário dos professores alfabetizadores e do trabalho explícito para o desenvolvimento pleno da aprendizagem. No que diz respeito as contribuições, percebe-se na afirmação da autora que “as análises mostraram que as habilidades metalinguísticas estão contempladas no material em questão, sendo que as relativas à consciência fonológica são mais abordadas, em consonância com a literatura que a coloca como essencial à aprendizagem do sistema de escrita alfabético” (SANTOS, 2014, p. 1), que a mesma conclui que o material

de formação apresenta preocupação não somente com o desenvolvimento cognitivo, mas também com o metacognitivo. Entretanto, acredita-se que o material carece de uma maior explicitação no que se refere às habilidades linguísticas e metalinguísticas indispensáveis para o domínio pleno da leitura e da escrita.

No trabalho intitulado “**O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o tempo das infâncias na escola pública contemporânea**”, de autoria de Hermes e Richter (2014), publicado na X ANPEd Sul, verifica-se que traz uma reflexão sobre o processo de escolarização das crianças no programa PNAIC, como “produção de uma infância sem tempo na escola contemporânea” (HERMES; RICHTER, 2014, p. 1). As autoras enfatizam a ideia de infância como não sendo natural, nem universal. Fazem um estudo dos cadernos didáticos do programa e da interação com os docentes de uma rede municipal do Vale do Rio Pardo, Estado do Rio Grande do Sul, onde interroga tanto as práticas pedagógicas na área da linguagem oral e escrita, quanto a organização do programa.

Sinalizam que para garantir os direitos das crianças a certas capacidades, conhecimentos e atitudes no processo de alfabetização, o PNAIC apresenta um caminho metodológico que produz uma infância de deveres a cumprir em um tempo simplificado pela lógica cronológica, evolutiva, contínua e linear. Enfatiza que o tema da docência, infâncias e processos de alfabetização e letramento tornou-se central nas políticas educacionais e nas práticas escolares do país. Nesse sentido, os programas de formação continuada tornam-se requisito para exercer a docência com crianças na contemporaneidade. Assim, o estudo de Hermes e Richter (2014, p. 2) procurou:

[...] deter no modo como o programa PNAIC sistematiza as aprendizagens relativas à língua portuguesa (oral e escrita) através do tempo cronológico estabelecido pelos seus cadernos didáticos, produzindo a exigência de uma prática pedagógica voltada a um processo de alfabetização na escola pública contemporânea que desconsidera os tempos das infâncias.

A partir do estudo dos cadernos didáticos do PNAIC e da interação com os docentes as autoras investigaram a maneira com que as aprendizagens tensionam os saberes dos professores e as propostas de ações pedagógicas apresentadas nos discursos do Governo Federal. No texto ressaltaram que é preciso refletir acerca das orientações políticas das prática de alfabetização e pensá-las a partir dos diferentes tempos vividos pelas crianças e seus professores no cotidiano escolar. Desse modo, o trabalho reflexiona como as aprendizagens exigidas no ciclo de alfabetização relacionam-se com as aprendizagens docentes na medida em que o ofício dos professores operacionaliza as capacidades, os conhecimentos e as atitudes

imprescindíveis às crianças em processo de inserção escolar na política do PNAIC.

As autoras destacam que o processo de ler e escrever, no tempo de escolarização, torna legítima a garantia do direito a alfabetização assumido entre os entes governamentais. Porém, interrogam se a garantia desse direito não obscurece o humano direito ao tempo desacelerado da infância.

Quanto aos limites, acreditamos que as autoras problematizam que sejam debatidas e refletidas as ações educativas perante o compromisso de alfabetizar até os oito anos de idade, pois esse compromisso está atrelado tanto aos direitos a serem conquistados por todas as crianças, quanto a exigência das mesmas cumprirem as ações propostas nos cinco eixos⁴⁰ do componente curricular Língua Portuguesa do PNAIC.

Esse processo inicial de escolarização, na tentativa de garantir “os direitos de aprendizagem dos alunos”, passa a determinar que cada criança deva – tenha o dever – de consolidar, num determinado espaço-tempo escolar, as capacidades, os conhecimentos e as atitudes previamente propostas no currículo a fim de que possa avançar no ciclo de alfabetização (HERMES; RICHTER, 2014, p. 12).

Os direitos a serem garantidos no processo de alfabetização, que sintetizam os cinco eixos apresentados no caderno “Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado”, tornam-se deveres das crianças, uma vez que passam a determinar o que cada criança tenha o dever de consolidar, num determinado espaço-tempo escolar.

Em relação as possibilidades Hermes e Richter (2014) consideram que o professor introduza, aprofunde e consolide as aprendizagens a partir de um trabalho sistematizado em direção à garantia das aprendizagens dos alunos para que os mesmos cheguem ao final do terceiro ano escrevendo de forma autônoma e compreendendo a finalidade de sua escrita.

Relatam que

[...] ao docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental é demandado aprender a organização de um planejamento através de projetos e sequências didáticas que possibilitem o avanço das hipóteses variadas de escrita pelas crianças, alunos do Ciclo de Alfabetização. Para tal meta, deve aprender o rigor de uma sistematização metodológica que permita a materialização dos direitos das crianças se alfabetizarem (HERMES; RICHTER, 2014, p. 10).

Para que isso aconteça, destacam que o docente precisa ter conhecimentos

40 [...] leitura, produção de textos escritos, oralidade, análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade, análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – SEA. Cada eixo, nos cadernos didáticos, trata de valorar os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que devem ser introduzidas e consolidadas no decorrer do 1o, 2o e 3o anos iniciais do Ensino Fundamental (HERMES; RICHTER 2014, p. 4).

metodológicos a fim de materializar e efetivar a aprendizagem dos alunos. Problematicam, também, que seja discutido em todas as instancias as infâncias que estão sendo produzidas nas interações e relações de grupos e culturas em nossos espaços e tempos escolares. Que os educadores interroguem a lógica da sistematização pedagógica do Ciclo de Alfabetização para reivindicar a consideração educacional pelos tempos mais lentos, menos lineares e evolutivos, das infâncias.

As autoras consideram “[...] relevante interrogar como vem acontecendo, na rede pública de ensino, a produção de infâncias escolarizadas, padronizadas pela visibilidade de alguns direitos da criança e esquecimento dos direitos humanos” (HERMES; RICHTER, 2014, p. 11). Destacam que é preciso garantir os direitos das crianças e favorecer sua participação na vida pública comum, que isso não implica torná-las igual aos adultos, mas favorecer sua inserção nos processos de aprender o poder inventivo das linguagens. No texto, trazem as contribuições de Skliar (2012) que refere a tarefa de educar as crianças consiste em fazer durar a infância todo o tempo possível. As contribuições de Hermes e Richter (2014, p. 10) permitem refletir sobre o ofício docente, na perspectiva de superar a lógica do senso comum e as ideologias que atravessam o sistema educacional, possibilitando pensar a educação escolar como um processo complexo de autoconstituição, em que a infância seja compreendida para reivindicar mais direitos e menos deveres.

O artigo com o título **“Alfabetização e Letramento: Algumas Concepções sob o Olhar de Orientadoras de Estudo do PNAIC”**, de autoria de Ferreira e Machado (2014), publicado na X ANPEd Sul, está vinculado a um projeto de pesquisa desenvolvido no âmbito do Observatório da Educação (OBEDUC), que tem a intenção de acompanhar, monitorar e verificar se o processo de formação continuada via PNAIC incidirá na melhoria e no aumento dos índices de alfabetização, especialmente naquelas turmas do ciclo de alfabetização, cujas professoras participam das ações de formação do programa. O trabalho faz uma análise preliminar da forma como os docentes conceituaram alfabetização e letramento, tema da primeira formação de 2013. As autoras ressaltam que o sistema educacional brasileiro tem mostrado algumas falhas, no que compete à fase inicial de alfabetização, que acabam por elevar os indicadores quanto a repetência e a evasão escolar.

Um dos problemas apontados refere-se aos baixos índices em leitura e escrita, que poderia estar relacionado a não continuidade na formação das alfabetizadoras, as quais precisariam combinar ações teóricas às suas práticas de ensino, visando melhorar a qualidade de ensino e aperfeiçoar suas práticas docentes para que sejam garantidos os direitos de aprendizagem de todas as crianças (FERREIRA;

MACHADO, 2014, p. 3).

As autoras chamam a atenção para duas vertentes do ensino tradicional: o método analítico e o método sintético. Ressaltam que em ambos os métodos, os fatores internos de como as crianças desenvolvem o aprendizado da leitura e da escrita não são considerados. Enfatizam que “os professores possuem apenas a obrigação de transmitir o conteúdo de forma pronta, ou seja, sem uma efetiva preocupação em criar condições que promovam momentos de reflexão das crianças sobre o funcionamento do sistema de escrita” (FERREIRA; MACHADO, 2014, p. 4). Destacam que, a partir da análise dos dados, o método sintético é o que aparece com mais frequência, pois nesse “[...] as crianças precisam decorar uma série de fonemas ou sílabas e juntar letras e sílabas para formar as palavras, as crianças começam a entender o que está escrito ou o que ela está escrevendo” (FERREIRA; MACHADO, 2014, p. 5). De acordo com estudos e pesquisas, este método não é o mais apropriado para a alfabetização e letramento.

As autoras trazem as contribuições do estudo da psicogênese com base em Ferreiro e Teberosky, situando que logo no início da aprendizagem da leitura e da escrita as crianças produzem hipóteses sobre como a escrita funciona, pois ao chegar à escola as crianças carregam consigo conhecimentos a respeito da língua materna e sobre a leitura e a escrita que devem ser aproveitados. Por isso, ficar repetindo as correspondências fonema-grafema em nada auxilia a criança a compreender como a escrita funciona. Na fase inicial de alfabetização existe a hipótese de que o aluno escreve desenhando, nesse sentido, “o sujeito necessita, antes, descobrir que se escreve com letras para assim distingui-las de desenhos e números” (FERREIRA; MACHADO, 2014, p. 5). As autoras destacam as fases de desenvolvimento e hipóteses em relação à aprendizagem da escrita, definidas por Ferreiro e Teberosky como pré-silábicas, silábicas, silábico-alfabéticas, alfabéticas e alfabético-ortográficas. “Em cada um desses níveis há hipóteses sobre a escrita nas quais a criança necessita ser desafiada a conflitar o que sabe para assim avançar e superá-los” (FERREIRA; MACHADO, 2014, p. 5).

Destacam que uma das ideias centrais tomadas como fio condutor da proposta do PNAIC é que se alfabetize letrando, ou seja, “[...] o aprendizado da leitura e da escrita precisa acontecer de forma que as crianças possam compreender os significados e possam aplicá-los no meio em que vivem, com autonomia, percebendo a função social das habilidades de leitura e escrita” (FERREIRA; MACHADO, 2014, p. 6). Descrevem que os materiais do PNAIC⁴¹ procuram estabelecer situações que permitam à criança pensar como a escrita funciona,

41 Acervos literários, jogos, livros didáticos.

propondo o uso de estratégias reflexivas sobre a escrita e a leitura por meio do trabalho pedagógico de forma sistematizada.

As autoras relatam que na primeira coleta, na análise das escritas dos Orientadores de Estudo (OEs) sobre alfabetização, foi possível verificar que 61% definiram a alfabetização como “[...] o ato de alfabetizar; tornar o sujeito capaz de ler e escrever; como sendo a aquisição da tecnologia da escrita (FERREIRA; MACHADO, 2014, p. 10). As respostas apresentadas da pesquisa vão ao encontro do referencial teórico explorado nos cadernos de formação do Pacto, concebem que na alfabetização há a necessidade de um trabalho específico de ensino, que primeiramente existe uma ação importante que corresponderia à ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. Ferreira e Machado (2014, p.11-12) destacam:

[...] embora seja correto afirmar que existe a especificidade de codificação e decodificação, a alfabetização necessita de um processo de ensino/aprendizagem que envolva outras habilidades que oportunizem um trabalho de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita.

Chamam a atenção para os 17% que definiram a alfabetização como sendo uma ação relacionada ao ato de codificação/decodificação, portanto estão focadas na parte específica do processo de aprender a ler e a escrever. Ressaltam que “[...] o acesso a essa tecnologia de leitura e escrita possibilita alfabetizar, mas não letrar, isto é, não basta aprender uma técnica sem saber usá-la em práticas de letramento que conferem o uso social e que dá sentido ao domínio dessa técnica” (FERREIRA; MACHADO, 2014, p. 11). Enfatizam que embora seja correto afirmar que existe a especificidade de codificação e decodificação, “[...] a alfabetização necessita de um processo de ensino/aprendizagem que envolva outras habilidades que oportunizem um trabalho de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita” (FERREIRA; MACHADO, 2014, p. 12).

As autoras demonstram que na segunda coleta, observaram que as definições sobre alfabetização foram [re]significadas, visto que, anteriormente, a percepção das OEs parecia mais focada na dinâmica das especificidades da alfabetização e agora perceberam que a alfabetização é vista como processual. As autoras destacam que

[...] essa é uma questão importante, pois a teoria da psicogênese nos diz que a apropriação do SEA não acontece instantaneamente, mas, sim, como resultado de um percurso evolutivo de reconstrução, no qual o alfabetizando é ativo nesse processo de conhecimento (FERREIRA; MACHADO, 2014, p. 16).

Assim, verifica-se que há um maior distanciamento das concepções que vinculavam o

conceito de alfabetização aos métodos de ensino tradicionais, uma vez que as autoras consideram que

Os dados referentes às coletas de escrita das OEs apresentaram certa mudança na forma de definir a alfabetização e o letramento. Quanto às definições sobre letramento, que na primeira coleta foram definidas de forma mais vaga, assumiram, num segundo momento de (re)escrita, definições mais precisas e com exemplos de aplicabilidade em situações reais de uso no contexto social. (FERREIRA; MACHADO, 2014, p. 20).

Concluem informando que as concepções sobre letramento demonstraram uma maior apropriação teórica, mas que um fato merece ser investigado “[...] por que o mesmo não ocorreu com o conceito de alfabetização?” (FERREIRA; MACHADO, 2014, p. 20).

Quanto aos limites percebeu-se que as autoras colocam que os Entes Federados devem dar mais atenção ao discutir e pensar os processos de formação continuada de alfabetizadores, pois consideram importante criar situações de reflexão sobre o sistema de escrita e a produção de técnicas de ensino que auxiliem o aprendizado. Sinalizam que os resultados da pesquisa com o OEs apontam que:

[...] as docentes não se contentaram em apenas definir o conceito de letramento, mas destacaram claramente exemplos que pudessem ser reconhecidos como práticas de uso do sistema de escrita, incluindo situações sociais em que a leitura e/ou a escrita pudessem estar envolvidas (FERREIRA; MACHADO, 2014, p. 19).

Outro limite evidenciado diz respeito a dificuldade dos professores em compreender conceitos de alfabetização e letramento; temas que deveriam estar consolidados entre os educadores, os quais ainda carecem de aprofundamento teórico-conceitual.

Quanto as possibilidades, as autoras mencionam a importância dos docentes se apropriarem de conceitos como os de alfabetização e letramento, pois é fundamental que se entenda “[...] a alfabetização como a aquisição do sistema convencional de escrita e o letramento como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso autônomo da leitura e da escrita em práticas sociais” (FERREIRA; MACHADO, 2014, p. 20). Isso significa dizer que ambos os conceitos distinguem-se em relação aos seus respectivos objetos de conhecimento. Em relação as contribuições, Ferreira e Machado (2014, p. 17) também afirmam:

Acredita-se que a leitura de grande parte do material sugerido para leitura nos cadernos de formação do PNAIC e as discussões durante as atividades presenciais de formação tenham contribuído para desvincular a ideia das concepções da

alfabetização nos moldes dos modelos tradicionais. Isso porque tendem a privilegiar na aprendizagem inicial da língua escrita apenas uma de suas várias facetas e, conseqüentemente, apenas uma metodologia centrada no processo de cópia e memorização. Convém ressaltar que desvincular uma determinada ideia não significa necessariamente o esclarecimento do que constitui claramente a ação de alfabetizar.

De acordo com os resultados da pesquisa, estas discussões tenderam a privilegiar na aprendizagem, aliando-se com o saber fazer pedagógico. O exposto no trabalho possibilita refletir e compreender que a formação continuada, que encontra-se inserida no processo de constituição da ação docente, deve ser significativa e permanente para o desenvolvimento profissional.

4 CONSIDERAÇÕES E ANÁLISES FINAIS

Consideramos relevante a contribuição deste estudo para as perspectivas atuais da Formação de Professores no Brasil, pois além de compreender as características do contexto histórico e político da formação continuada de professores, também se produz e [re]constrói saberes sobre a formação docente e sua inter-relação com as políticas existentes. O “aprender a ensinar” se relacionam com a formação inicial e continuada e com as práticas dos professores em sala de aula, daí torna-se indispensável, cada vez mais, que os professores conheçam as principais ações e estratégias de governo para colocar a política macro de formação de professores em ação, assim como os principais agentes envolvidos.

De modo geral, o estudo dos trabalhos analisados possibilitou uma visão do que vem sendo produzido na área da educação com relação ao Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), além de compreender as características, foco e especificidades das pesquisas. Também tornou-se possível identificar limites que ainda existem, tanto no que diz respeito a dimensão curricular do programa, como no desenvolvimento das formações. Foram destacados nos textos reflexões sobre a matriz teórica do programa PNAIC, análise curricular dos cadernos de formação, a percepção dos alfabetizadores sobre o programa, as percepções dos OEs em relação aos programas de formação continuada ofertados pelo município, as ações de formação continuada, as habilidades metalinguísticas apresentadas nos cadernos de formação, as produções de infâncias apresentadas nos cadernos de formação, e a posição dos professores participantes do PNAIC sobre os temas alfabetização e letramento, além do posicionamento dos pesquisadores sobre as temáticas estudadas.

Registramos a relação do PNAIC com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Brasil, em que procuramos ressaltar o que se considera relevante para o desenvolvimento do programa. Assim, destacamos no trabalho de Souza, Nogueira e Melim (2015) a afirmação de que a política do PNAIC está melhorando o cenário da educação escolar e da alfabetização, pois oferece ao professor a oportunidade de ler, estudar, debater com seus pares, manter-se informado e atualizado, em espaços de planejamento coletivo e solidários.

No texto de Axer e Rosário (2015) é perceptível que os cadernos analisados trazem conduções de práticas que finalizam o currículo em um conjunto de regras necessárias para se obter determinado resultado.

No texto de Souza (2014), encontramos a afirmação de que nos documentos do PNAIC a alfabetização apresenta-se como um desafio para a educação e, por isso, necessitamos da continuidade de políticas de alfabetização.

Hobold e Silva (2014) afirmam que é reconhecido pelos professores a importância da continuidade do processo formativo, que ressaltamos que não está garantido, apesar de termos políticas públicas que asseguram esta demanda.

Santos (2014) se refere sobre a importância dada ao aspecto fonológico da linguagem em detrimento a outros aspectos relacionados às demais habilidades metalinguísticas. Enfatiza que as habilidades metalinguísticas não aparecem naturalmente, mas que podem ser desenvolvidas por meio de atividades que levam o indivíduo a reflexão, e que as habilidades são necessárias para o processo de alfabetização. Afirma que as habilidades metalinguísticas estão contempladas no material do PNAIC, e que são essenciais à aprendizagem do sistema de escrita alfabético.

Hermes e Richter (2014) refletem como as aprendizagens exigidas no ciclo de alfabetização relacionam-se com as aprendizagens docentes na medida em que o ofício dos professores operacionaliza as capacidades, os conhecimentos e as atitudes imprescindíveis às crianças em processo de inserção escolar na política do PNAIC. Problematizam também que seja discutido, em todas as instâncias, as infâncias que estão sendo produzidas nas interações e relações de grupos e culturas em nossos espaços e tempos escolares.

Ferreira e Machado (2014) ressaltam que o sistema educacional brasileiro tem mostrado algumas falhas, no que compete à fase inicial de alfabetização, que acabam por elevar o número de repetências e evasão escolar. Um dos problemas apontados pelas autoras refere-se aos baixos índices em leitura e escrita, que poderia estar relacionado a não continuidade na formação das alfabetizadoras, as quais precisariam combinar ações teóricas às suas práticas de ensino, visando melhorar a qualidade de ensino e aperfeiçoar suas práticas docentes para que sejam garantidos os direitos de aprendizagem de todas as crianças.

Constatamos que os artigos científicos analisados afirmam que a política atual de formação continuada PNAIC está melhorando o cenário da educação escolar e da alfabetização, uma vez que oferece ao professor a oportunidade de ler, estudar, debater com seus pares, manter-se informado e atualizado em espaços de planejamento coletivo e compartilhado. Quanto aos limites encontrados nos artigos, de maneira geral, percebemos que alguns deles são mais presentes no PNAIC e, considerando a interação nos processos de gestão da UFSM junto ao programa no RS, destaca-se entre eles: dificuldade dos professores

em compreender conceitos de alfabetização e letramento; a não adesão às propostas de formação continuada, por parte de alguns professores; despreparo de alguns formadores; mais atenção de todos os envolvidos em discutir e pensar os processos de formação continuada de alfabetizadores.

Cabe ressaltar que o PNAIC possui um currículo nacional que tem a abrangência acerca de principais concepções e orientações aos professores alfabetizadores. Sabemos que tais materiais (livros e apostilas) não tem a pretensão de dar conta de todas as questões e encaminhamentos [co]relacionados aos processos de alfabetização. Acredita-se que o material disponibilizado pelo programa não se configura como uma proposta engessada e controladora e que cabe as instituições educativas utilizar a proposta de acordo com sua realidade.

A partir do estudo do texto de Axer e Rosário (2015) questionamos, por exemplo, a expressão “os controles são impossíveis” (AXER; ROSÁRIO, 2015 p.3) e inferências quanto ao livros introdutórios do PNAIC abarcarem o currículo “não apenas como algo normativo, como instrumento de reprodução de culturas, conteúdos, sujeitos e posturas, mas uma política cultural que reproduz, produz e traduz sentidos continuamente” (AXER; ROSÁRIO, 2015, p. 2). Também, é importante reflexionar acerca de alguns fragmentos do texto de Hobold e Silva (2014), quando seus colaboradores indicam o despreparo dos formadores, sinalizando que “a Secretaria procura dar formação, mas pecam nos profissionais que administram a formação” (HOBOLD; SILVA, 2014, p. 76), pois muitas vezes tais formadores não estão ou não estiverem em atuação na sala de aula e acabam se referindo a questões que não vivenciaram no cotidiano da escola.

Acreditamos que esta situação constitui um fator limitador do programa e que cabe aos gestores escolherem criteriosamente a equipe de formadores considerando, sobretudo, o perfil, a formação dos mesmos, a aderência com a proposta das discussões e estudos a serem realizados, assim como profissionais com a devida experiência. É uma situação concreta que constantemente é enfrentada pela maioria das IES, pois muitas vezes precisam abrir vários editais para selecionar professores formadores que atendam os critérios cumulativos estipulados pelo programa, estes destacados na Resolução N° 4, de 27 de Fevereiro de 2013⁴².

42 Art. 11. Os formadores serão selecionados pelo coordenador geral da IES, em processo de seleção público e transparente, livre de interferências indevidas, relacionadas seja a laços de parentesco, seja a proximidade pessoal, respeitando-se estritamente os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, sendo que a seleção deverá pautar-se pelos seguintes critérios cumulativos: I - o candidato deve possuir experiência na área de formação de professores alfabetizadores; II - ter atuado como professor alfabetizador ou formador de professores alfabetizadores durante, pelo menos, dois anos; III - ser formado em Pedagogia ou áreas afins, ou ter Licenciatura; IV - possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado ou estar cursando pós-graduação na área de Educação. Disponível em: <www.fn.de.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.phpacao=getAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=0

Se sabe que as IES tem profissionais qualificados que poderiam preencher as vagas de professores formadores, justamente, porque atendem aos requisitos necessários ao programa, entretanto na realidade se encontra professores sobrecarregados em suas atividades e cargas horárias, com demandas institucionais que transcendem as suas possibilidades de aderir e engajar aos propósitos do programa. Além das sobrecargas de trabalho na graduação, pós-graduação e no desenvolvimento de diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão, tem um fator limitador que acaba por retirar do contexto do programa professores que teriam potencial para contribuir qualitativamente com os processos formativos, ou seja, a não possibilidade do acúmulo de bolsas em qualquer dos Programas de Formação de Profissionais da Educação Básica regulamentados pela Lei nº 11.273/2006 acaba por engessar os processos de gestão administrativo e pedagógica. “Essa lei proíbe expressamente o bolsista de receber bolsa em mais de um programa, seja de formação inicial (pagamento feito pela CAPES) seja de formação continuada (pagamento feito pelo FNDE)” (FNDE, 2014a)⁴³.

Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), muitos dos formadores que estão envolvidos em programas de formação inicial e/ou continuada se dispuseram a contribuir com o PNAIC como colaboradores, sem receber bolsa, por acreditar que esta política potencializa a [re]construção e a [re]significação da ação docente e, sobretudo, melhorias no ensino e na aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, tais docentes não são valorizados quanto ao tempo demandado e ações realizadas no programa. Esta é uma questão importante que vem tensionando a gestão do programa em todos os estados do Brasil e que a Secretaria de Educação Básica (SEB) e Ministério da Educação (MEC), juntamente com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) precisam analisar, discutir com os coordenadores gerais do PNAIC e demais programas de governo com a finalidade de buscar soluções proativas e compartilhadas.

Outro limite que consideramos relevante, diz respeito a falta de participação dos professores na consecução das políticas de formação docente. Se este é um direito assegurado por Lei e várias pesquisas e autores comprovam a necessidade da formação contínua para reflexionar as práticas docentes, por que ainda se encontra educadores que não se sentem estimulados a [re]significar a sua prática mediante a construção de estratégias educativas mais atualizadas e condizentes com as situações do cotidiano escolar. Acreditamos que, na maioria

0000004&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=FNDE/MEC>.

43 Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/bolsas-e-auxilios/acumulacao-bolsas-auxilios>>.

das vezes, a falta de conhecimento por parte dos educadores acerca da conjuntura das políticas educacionais e ações governamentais acaba por causar entraves no desenvolvimento dos programas educacionais, uma vez que os mesmos se recusam a agir como meros executores de propostas externas. Compreender e se posicionar acerca das políticas de Estado e de Governo e sua interlocução ou não constitui-se uma das responsabilidades dos docentes, os quais, nem sempre, assumem com consciência esta questão.

Entendemos que a não aceitação e aprovação, por parte de alguns educadores, na adesão do PNAIC, assim como outros programas governamentais, se dá devido a falta de compreensão e valorização quanto a necessidade de formação permanente, pois a mesma se traduz na possibilidade de rever conceitos e aprimorar os processos de gestão administrativo-pedagógica na escola. Esta é uma realidade vivenciada, pois, muitas vezes, como pesquisadora em ambiente natural de trabalho, se ouve relatos dos Coordenadores Locais e Orientadores de Estudos nas formações presenciais do PNAIC, em relação a esta demanda. O que responder a estes profissionais? Se asseguramos que não tem como obrigá-los a participar nos contradizemos, pois se o município aderiu a proposta de formação e ofereceu condições para o mesmo desenvolvê-la, é de responsabilidade do professor assumir este compromisso e contribuir com a qualidade educacional.

Cada vez que buscamos aprimorar, conhecer ou compreender as políticas públicas de formação de professores, temos a certeza de que ainda não está garantido este direito, justamente pelos aspectos já sinalizados nas produções científicas analisadas, assim como outros aspectos relatados devido a interatuação no PNAIC gestado pela UFSM no Rio Grande do Sul (RS). Mesmo a formação continuada de professores que já esteja assegurada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, pelo Decreto Presidencial nº 6.755/2009, pela atual Resolução CNE nº 2/15, entre outros marcos legais educacionais que definem princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, compreende-se que este movimento de qualificação profissional enfatiza o [auto]conhecimento, [auto]crescimento e a [trans]formação do professor, valorizando os conhecimentos já existentes e aprimorando novos conceitos e posturas político-pedagógicas.

Gatti e Barreto (2009, p. 202-203), mencionam:

As representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa. O protagonismo do professor passa a

ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada. Novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional.

Entendemos, portanto, a formação como processo contínuo ao longo da vida profissional, definida como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem nas diferentes fases da vida, em que a experiência profissional se consolida (GATTI; BARRETO, 2009). As autoras afirmam que “A ideia de formação continuada como desenvolvimento profissional é a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 203) e, nesse sentido, apontam que a reflexão sobre a prática é uma estratégia de alto valor formativo que tem produzido efeitos interessantes. Para tanto, acredita-se que através do diálogo com seus pares e da reflexão também se fortalecem as instituições educacionais.

Os trabalhos científicos analisados possibilitaram compreender a relação do PNAIC com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Brasil, fortalecendo conceitos e compreensões que possibilitam concluir que a formação continuada está fundamentada e normatizada pelas políticas públicas educacionais, mas este direito e compromisso para que seja efetivado precisa ser assumido por todos os participantes dos processos educacionais, sejam a União e Entes Federados, os gestores públicos, os professores entre outros envolvidos. Além disso, é importante que os programas governamentais sejam avaliados constantemente e [re]dimensionados quando necessário para qualificar e abranger cada vez mais os docentes, a exemplo do PNAIC que é uma versão mais atualizada do antigo Pró-Letramento.

Acreditamos que potencializar a troca de experiências entre professores seja significativo em todos os campos de atuação profissional e educacional, pois compreende-se como necessário, tendo em vista que a capacidade profissional dos professores não termina na formação inicial, mas alcança o terreno prático e se estabelece nas suas ações pedagógicas que precisam ser constantemente reflexionadas e [re]significadas. Nóvoa (2009) contribui com seus estudos quando coloca que as propostas teóricas só tem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.

Assim sendo, ser professor em uma gestão participativa, é compreender os sentidos e os significados da instituição escolar que não está isolada na conjuntura de uma rede ou

sistema de ensino; é integrar-se na profissão e aprender com o outro e, portanto, é no cotidiano da instituição escolar e no diálogo com os colegas que se aprende a profissão docente e se consolida o repertório de saberes e fazeres da formação inicial. Nóvoa (2009, p. 30) afirmar que “o registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão”. No entanto, segundo o autor, essas conquistas só serão alcançadas se forem alteradas as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores, uma vez que é inútil reivindicar uma formação colaborativa, inter-pares, interativa, se a definição da carreira docente não andar junto com esse propósito. Ou seja, não basta constar nos marcos legais uma política nacional de formação e valorização docente se no cotidiano da gestão educacional e escolar, que se constitui pela consecução do planejamento, da execução de estratégias e ações e pela avaliação, não se concretizar efetivamente devido a entraves como falta de repasse de recursos, discurso de descentralização x centralização, não comprometimento e conhecimento por parte dos envolvidos, responsabilização unilateral, acomodação, entre outros aspectos.

Acaba por tornar-se inútil propor uma qualificação pautada na investigação e parcerias entre instituições escolares e universidades, se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. Desse modo, compreende-se que a formação permanente dos professores pode acontecer de maneira qualificada, integrada e colaborativa, principalmente se for pautada nas experiências educativas que os docentes percorrem ao longo da vida e, sobretudo, se contribuir para a [re]significação dos saberes e fazeres em serviço.

REFERÊNCIAS

- ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/anped/sobre-a-anped/historia>>. Acesso em: 20 dez. 2015.
- AXER, Bonnie; ROSÁRIO, Roberta. PNAIC e suas traduções – Desafios e negociações envolvendo os processos culturais do currículo. 37ª Reunião Nacional da ANPED. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT12-4039.pdf>>. Acesso em: dez. 2015.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 15 dez. 2015.
- _____. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2015.
- _____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. **Diário Oficial da União**. 30 jan. 2009. Brasília, DF Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 06 dez. 2015
- _____. Ministério da Educação. Secretarias da Educação Básica. **Programas e ações**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes>>. Acesso em: 03 jan. 2016.
- _____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução nº 25**, de 12 de dezembro de 2014a. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/FNDE/PDDE%20REGULAR/RESOL%20N%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%2025%20-%202014%20PDDE%20REGULAR.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2016.
- _____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília, DF: 2014b. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2015.
- _____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Acesso dos dados das Universidades participantes da Formação. Brasília, DF, 2014c. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Contatos%20nas%20Universidades%20-%20formao%20atualizada%20junho%202014.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Parecer nº CNE/CP Nº 2/2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 25 jun. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020: Metas e estratégias**. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2015

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão PARFOR**. Brasília, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor> Acesso em: 22 dez. 2015.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/parfor-a-distancia/foruns-estaduais-permanentes-de-apoio-a-formacao-docente> Acesso em: 02 jan. 2015.

CARTA ABERTA em defesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/624bbf_e0c9ebe073324ec5b3b51e452762fc2b.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2015.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel; SARTURI, Rosane Carneiro. Visão panorâmica de indicadores e políticas públicas subjacentes à formação de professores no Brasil. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; BONETI, Lindomar Wessler Boneti, PACIEVITCH, Thais. **Políticas educacionais e docência na contemporaneidade**: uma análise para além do espaço pedagógico. 1ª. ed. Curitiba: CRV, 2015.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira et al.. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Estudos & Pesquisas Educacionais** – Fundação Victor Civita. 2011.

FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; MACHADO, Rosiani Teresinha Soares. Alfabetização e Letramento: Algumas Concepções sob o Olhar de Orientadoras de Estudo do PNAIC. ANPed SUL, 10., Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: X ANPED Sul, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1669-0.pdf>. Acesso: 03 jan. 2016.
FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FÓRUM DOS COORDENADORES GERAIS. Diretoria de Formulação de Conteúdos Educacionais. DAGE/SEB/MEC, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

HERMES, Rosméri; RICHTER, Sandra Regina Simonis. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o tempo das infâncias na escola pública contemporânea. ANPED SUL, 10., Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: X ANPED Sul, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1247-0.pdf>. Acesso: 03 jan. 2016.

HOBOLD, Márcia de Souza; SILVA, Valdicléa Machado da. Percepções de docentes sobre as ações de formação continuada, promovidas pela rede municipal de ensino. ANPED SUL, 10., Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: X ANPED Sul, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/174-0.pdf>. Acesso: 03 jan. 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização** 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes)

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK; H. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional**. Petrópolis: Vozes, 2013. Série Cadernos de Gestão; 7.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa, 2009. Plataforma Freire. Plano nacional de formação de professores da educação básica. Disponível em: <<http://freire.capes.gov.br/>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

_____, Antônio. Formação de professores. In: **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992. p. 13-30.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16. Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012. p.000034. Junqueira & Marin Editores. Livro 2.

ROMANOWSKI. Joana Paulin; ENS. Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

SANTOS, Sandra Mara Castro dos. Habilidades Metalinguísticas contempladas nos Cadernos de Formação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. ANPED SUL, 10., Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: X ANPED Sul, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1128-0.pdf>. Acesso: 05 jan. 2016.

SOUSA, Sandra Novais; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; MELIM, Ana Paula Gaspar. Um cenário, duas técnicas: análise dos pressupostos teóricos dos programas Alfa e Beto e Pnaic. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT10-3694.pdf>>. Acesso em: dez. 2015.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de. A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). ANPEd SUL, 10., Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: X ANPED Sul, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/95-0.pdf>. Acesso: 02 jan. 2016.