

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

Evanir Agostinho de Oliveira

VIVÊNCIAS FORMATIVAS E PRÁTICAS DOCENTES: UM OLHAR
SOBRE O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA

Santa Maria, RS, Brasil

2016

Evanir Agostinho de Oliveira

**VIVÊNCIAS FORMATIVAS E PRÁTICAS DOCENTES: UM OLHAR SOBRE O
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Carla Hollweg Powaczuk

Santa Maria, RS
2016

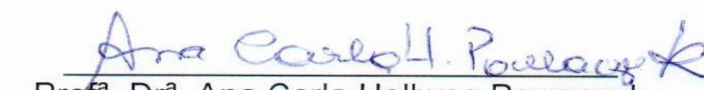
Evanir Agostinho de Oliveira

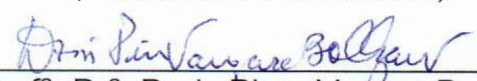
**VIVÊNCIAS FORMATIVAS E PRÁTICAS DOCENTES: UM OLHAR SOBRE O
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**

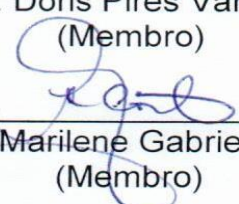
Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

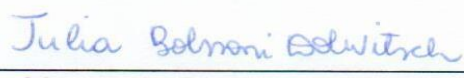
APROVADO EM

Santa Maria, 26 de fevereiro de 2016:


Prof^a. Dr^a. Ana Carla Hollweg Powaczuk
(Presidente/Orientadora)


Prof^a. Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan
(Membro)


Prof^a. Dr^a. Marilene Gabriel Dalla Corte
(Membro)


Mst. Julia Bolssoni Dolwitsch
Suplente

Santa Maria, RS
2016

RESUMO

VIVÊNCIAS FORMATIVAS E PRÁTICAS DOCENTES: UM OLHAR SOBRE O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

AUTORA: Evanir Agostinho de Oliveira
ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Ana Carla Hollweg Powaczuk

A pesquisa desenvolvida objetivou compreender as vivências que os professores tiveram no processo de formação continuada ofertado pelo programa do Programa Nacional Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) nas práticas pedagógicas de professoras atuantes no bloco de alfabetização do Ensino Fundamental da rede municipal e Estadual de Santa Maria. O programa PNAIC iniciou no ano 2012 com a Portaria nº - 867, de 4 de julho de 2012, e contemplou ações de formação continuada destinadas aos professores atuantes no bloco de alfabetização (1ºano, 2ºano e 3ºano do Ensino Fundamental), no período de 2013, 2014 e 2015. Nesta direção, identificar as influências do programa PNAIC nas práticas pedagógicas de docentes atuantes no bloco de alfabetização do Ensino Fundamental das redes Municipal e Estadual de Santa Maria. Buscou-se reconhecer as influências e impactos sobre as práticas didáticas pedagógicas dos docentes participantes no referido programa. Acredita-se que conhecer as relações que os professores estabelecem entre suas necessidades formativas e a formação agenciada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização seja de fundamental importância para a reflexão acerca da relevância das políticas públicas direcionadas a formação continuada de professores. O estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando-se de entrevistas semi-estruturadas com professores participantes do programa. Os referenciais que deram base ao estudo foram: Dourado (2007-2014), Saviani (2011), Fonseca (2002), Gibbs (2009), Oliveira (2011), Bolzan e Powaczuk (2013), Vaillant e Marcelo (2012), Charlot (2002) Freire (2002), entre outros. O estudo realizado permitiu perceber que a repercussão do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se deu sob a perspectiva de reflexões individuais e coletivas acerca das inquietações acerca do trabalho docente. O compartilhamento evidenciou-se como principal aspecto da formação agenciada pelo programa. Contudo, os professores manifestam descontentamento com as ações decorrentes do programa tanto no que diz respeito às dinâmicas formativas dinamizadas pelas orientadoras de estudo, bem como no que se refere às exigências e impactos ao trabalho docente. Destaca-se para a necessidade de criar e fortalecer os processos de gestão compartilhada para garantia da qualidade educativa almejada no bloco de alfabetização. Assim, conclui-se que a política educacional instituída precisa ser aprimorada em termos de organização das dinâmicas formativas de modo a incrementar os espaços de compartilhamento e de fortalecimento do trabalho docente.

Palavras Chave: Políticas Educacionais. PNAIC. Formação Continuada. Experiências Formativas.

ABSTRACT

EXPERIENCES FORMATION VIA THE NATIONAL PACT FOR LITERACY AT THE RIGHT AGE: A REBOUND IN PRACTICE AND TEACHER

AUTHOR: Evanir Agostinho de Oliveira
ADVISOR: Prof^a. Dr^a Ana Carla Hollweg Powaczuk

The research aimed to identify the influences of the National Pact National Programme for literacy at the right age (PNAIC) in pedagogical practices of active teachers in elementary school literacy block in the municipal Santa Maria. The PNAIC program began in 2012 with the gatehouse in - 867 of July 4, 2012, and gazed continued training actions aimed at teachers that active in the early years, 1st year, 2nd Year and 3rd year of elementary school. In this direction, we sought to understand experiences that teachers have in the training process offered by the program, recognizing the influence and impact on the pedagogical teaching practices of teachers program participants. It is believed to know the relationships that teachers establish between their formative needs and training brokered by the National Pact for Literacy is of fundamental importance for reflection about the relevance of public policies directed at continued formation of teachers. The study was developed from a qualitative approach, using semi-structured interviews with teachers participating in the program interviews. The references used: Gold (2007-2014), Saviani (2011), Fonseca (2002), Gibbs (2009), Oliveira (2011), Bolzan and Pawczuk (2013), Vaillant and Marcelo (2012), Charlot (2002) Freire (2002), Among others. The study allowed to realize that the impact of the National Pact for Literacy in the Age One took place from the perspective of individual and collective reflections on the concerns about the teaching. The sharing was evident as the main aspect of training brokered by the program. However, teachers expressed dissatisfaction with the actions arising from the program both as regards the formative dynamics streamlined by guiding study, as well as with regard to the requirements and impacts the teaching. It stands out for the need to create and strengthen the the shared management processes to guarantee longed quality of education in literacy block. So it is concluded that the instituted educational policy needs to be improved in terms of organization of formative dynamics in order to improve the sharing of space and strengthening of the teaching profession.

Key words: Educational Policy. PNAIC. Continue training. Formative experiences

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Santa Maria 2014-Rede Municipal-----	42
Gráfico 2- Santa Maria 2014-Rede Estadual-----	42
Gráfico 3-Formação continuada Rede Municipal-----	43
Gráfico 4- Formação continuada Rede Estadual-----	43

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Números da alfabetização no Brasil-----	28
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
TCA	Toda Criança Aprendendo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação

AGRADECIMENTOS

A concretização desse trabalho somente se fez possível pela dedicação, comprometimento e colaboração de algumas pessoas. Agradeço minha família pela compreensão e paciência que me dedicaram. A minha orientadora pela escuta, os direcionamentos, assim como pelo incansável esforço e tempo dedicados para que chegássemos à conclusão desse estudo. As docentes que tão gentilmente participaram com suas experiências. Agradeço a todos que de alguma forma coloraram para finalização desse estudo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	16
1.1 TEMA DA INVESTIGAÇÃO	16
1.2 Objetivo Geral	16
1.2.1 Objetivos Específicos	16
1.2 METODOLOGIA	17
1.3 Contexto da pesquisa	19
1.4 Sujeitos colaboradores do estudo: professores da rede Estadual e Municipal de ensino	19
1.5 Breve caracterização dos sujeitos colaboradores	20
1.5.1 Grupo da rede Municipal de ensino	20
1.5.2 Grupo da rede Estadual de ensino	20
1.6 PERCURSO PARA COLETA DOS DADOS	21
1.7 Reflexões construídas ao longo estudo	21
1.8 Considerações de caráter ético pertinentes à pesquisa	22
2 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	23
2.1 Caracterização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	27
2.1.1 A organização de equipes de trabalho e a formação continuada dos educadores	31
2.2 Formação continuada e a repercussão na prática docente	36
3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL E ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA	44
4 AS AÇÕES DE FORMAÇÃO PROMOVIDA PELO PNAIC (PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA) SOB O OLHAR DAS PROFESSORAS	53
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
ANEXO 1	74

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, as políticas públicas para a Educação Básica e Superior no Brasil passaram por reestruturações das mais simples as mais complexas. Conduzidas por mudanças de várias ordens: aumento populacional, o desenvolvimento econômico do país e sociais. Para tal as políticas públicas educacionais vêm sendo repensadas e reformuladas em busca da qualificação do sistema educacional, assim como das ações docente. Segundo Gatti e Barreto (2009, p.14), “Além da importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural. O ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo”. Assim, a formação de professores tem sido constantemente foco nos debates, nos estudos das políticas públicas para a educação básica e superior. De acordo com Saviani (2011) ao longo dos últimos dois séculos, foram introduzidas sucessivas mudanças no processo de formação docente no Brasil revelando um quadro de descontinuidade, conduzido a fragmentações no sistema educacional, que culminaram em lacunas que expuseram as fragilidades da formação docente.

Nesta direção, torna-se importante que, cada vez mais, discuta-se em busca de possibilidades que possam contribuir para que as políticas públicas e os programas para formação de professores inicial e continuada, sejam, pensados e implementadas de forma articulada e em cooperação, traduzindo esforços coletivos para que a educação vá ao encontro aos padrões de qualidade tão necessários para o desenvolvimento da sociedade.

Para Gatti e Barreto (2009, p.179) “Não se trata apenas de uma racionalidade técnica, mas, é preciso fazer convergir o pensar, com sentir e o querer, o que exige lidar com representações pessoais e sociais e os sentimentos a elas associados”. Nesse sentido, compreender as políticas públicas educacionais sob a ótica dos diferentes sujeitos que interatuam emerge como uma dinâmica importante para a construção de processos cada vez mais coletivos e integrados.

Nesta direção, coaduna-se esse estudo que busca identificar as influências do PNAIC nas práticas pedagógicas de professoras atuantes no bloco de alfabetização do Ensino Fundamental da rede Municipal e Estadual de ensino de Santa Maria - RS.

O programa PNAIC iniciou no ano 2012 através da Portaria no - 867, de 4 de julho de 2012, a partir da qual foram instituídas as ações e as diretrizes gerais do programa. De acordo com o documento, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios, que objetiva assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade, idade que a criança terá ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

O PNAIC conceitua a formação continuada de professores como umas das vias principais de acesso à melhoria da qualidade de ensino, destacando que as mudanças são processuais, sendo assim, os impactos também deverão ser gradativos. Logo, o programa foi desenvolvido enfocando a formação continuada de professores atuantes nos 1º, 2º e 3ºanos, denominado bloco de alfabetização. Em 2013, a ênfase dos estudos nas formações foi à linguagem, em 2014 direcionou-se a matemática, no ano de 2015, o enfoque foi o trabalho interdisciplinar.

O Pacto ¹ prevê Curso presencial de 2 anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, com a realização de encontros presenciais ao longo do ano letivo. Os encontros com os professores alfabetizadores foram conduzidos por orientadores de estudo, os quais eram professores das redes, que faram um curso específico, com 200 horas de duração por ano, com as Instituições de Ensino Superior (IES) parceira do programa.

As redes Municipal e Estadual de educação de Santa Maria aderiram à proposta do Pacto no ano de 2013, o qual vem sendo desenvolvido, desde então, com os professores dessas redes, sob a supervisão e acompanhamento da Universidade Federal de Santa Maria.

Logo, a pretensão deste estudo é conhecer como os professores que participaram e/ou participam do programa compreendem as ações de formação ofertadas, identificando as implicações nas práticas pedagógicas dos docentes. O interesse por esta temática vincula-se a trajetória da autora a qual vem ao longo de sua formação para a docência sentindo-se desafiada a compreender a formação docente.

¹ Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/26-eixos-de-atuacao/54-formacao>

A formação da autora teve seu início no Curso Normal no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac em 2007, concluindo em 2009. Neste mesmo ano ingressou no Curso de Pedagogia na UFSM, o qual culminou no ano de 2013.

Durante o estágio do curso de Graduação em Pedagogia, em uma escola da rede municipal, foram presenciados diversos relatos das docentes com relação às atividades desenvolvidas nos encontros de estudos que faziam parte da formação ofertada pelo PNAIC. .

O movimento gerado no cotidiano da escola evidenciava alterações nas práticas das docentes, mesmo que breves e direcionadas a cumprir proposições feitas nas formações. Assim sendo, ao longo do estágio, vários questionamentos emergiram acerca da influência da política educacional instituída atualmente no contexto escolar, bem como as influências dessas nas práticas docentes.

Ainda no ano de 2013, a autora ingressou no Curso de Educação Especial na UFSM, ainda em curso, objetivando incrementar sua formação para a atuação em contextos inclusivos. Ao longo, deste período a autora permaneceu realizando estágios voluntários em uma escola da rede municipal, o que lhe permitiu acompanhar o desenrolar das ações do programa de formação do PNAIC a partir dos relatos dos professores atuantes nesta escola. No ano de 2014 ingressou no curso de Especialização em Gestão Educacional, optando por direcionar sua pesquisa para o tema em questão.

Acredita-se que o conhecimento acerca das relações que os professores estabelecem entre suas necessidades formativas e a formação realizada pela Política Pública do Pacto Nacional pela Alfabetização seja de fundamental importância para a reflexão acerca da funcionalidade das políticas públicas direcionadas a formação continuada. Bem como, possíveis favorecimentos para o enfrentamento das demandas cotidianas do fazer pedagógico. Nessa direção os estudos de Gatti e Barreto (2009, p. 181) colaboram ao afirmarem que:

Processos formativos de professores na direção de prover conhecimentos e propiciar habilidades e atitudes que superem preconceitos e formas mais arraigadas de pensar os aspectos de ensino-aprendizagem, a escola, a sala de aula, os alunos, a comunidade a que estes pertencem, demandam atividades curriculares que perpassem por experiências de vida dos formandos na relação com novos conhecimentos e formas de pensar e ver pessoas em suas relações sociais e nas relações educativas.

O estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando-se de entrevistas semiestruturada. Para o desenvolvimento do estudo participaram como sujeitos da pesquisa, professores atuantes no 1º, 2º e 3ºanos do Ensino Fundamental, de instituições públicas, da Rede Estadual e Municipal de ensino da cidade de Santa Maria - RS.

Os referenciais que deram subsídios ao estudo foram: Dourado (2007-2014) com seus estudos sobre políticas públicas, da mesma forma Oliveira (2004-2011). Gibbs (2009) com sua fundamentação sobre a pesquisa qualitativa. Bolzan e Powaczuk (2013) e Freitas (2002), colaboram com o conceito sobre narrativa de cunho sociocultural e Fonseca (2002) sobre entrevista semiestruturada. Os estudos de Nóvoa (2009), Saviani (2011), Davis (2011), Freire (2002), Vaillant e Marcelo (2012), Garcia (2009), Gatti e Barreto (2009), colaboram para a conceitualização e caracterização sobre formação e formação continuada. Aborda-se, ainda, os estudos de Charlot (2000) sobre educação e construção de saberes.

Nesta perspectiva, o estudo desenvolvido está organizado da seguinte forma:

No primeiro capítulo apresenta-se o *Desenho da investigação e os Encaminhamentos metodológicos*.

No capítulo dois intitulado: **Políticas Públicas: e a formação continuada de professores** discute-se a relação entre políticas públicas e educação, problematizando sua relação com a formação continuada de professores. Apresenta-se, neste capítulo, a *Caraterização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*, bem como seus princípios centrais, os critérios sobre alfabetização estabelecidos pelo Programa para as crianças até oito anos de idade, assim como a organização destinada à formação continuada dos professores. Finaliza-se enfatizando, a formação continuada e sua repercussão sobre a prática pedagógica, o professor enquanto sujeito, bem como sua construção enquanto indivíduo social, assim como a construção de saberes para o exercício profissional.

.No capítulo três apresenta-se as narrativas dos sujeitos colaboradores, enfocando as concepções docentes acerca da formação continuada. No Capítulo 4 enfocam-se as ações de formação promovidas pelo PNAIC (Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa) sob o olhar das professoras

Finalmente, apresentam-se as dimensões conclusivas do estudo na qual se retoma os objetivos do estudo de modo a evidenciar as sínteses alcançadas na investigação.

1 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

1.1.TEMA DO ESTUDO

**Formação continuada de professores e o Pacto Nacional pela
Alfabetização na Idade Certa**

1.2 OBJETIVO GERAL:

➤ Compreender as vivências que os professores tiveram no processo de formação continuada ofertado pelo programa;

1.2.1 Objetivos específicos:

➤ Identificar as influências do Programa Nacional Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) nas práticas pedagógicas de docentes atuantes no bloco de alfabetização do Ensino Fundamental das redes Municipal e Estadual de Santa Maria.

➤ Reconhecer as influências e impactos sobre as práticas didáticas pedagógicas dos docentes participantes no referido programa;

➤ Conhecer as relações que os professores estabelecem entre suas necessidades formativas e a formação agenciada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização.

1.2 ABORDAGEM METODOLOGIA

O trabalho tem como base a abordagem qualitativa, pois busca colaborar para compreensão sobre a influência das políticas públicas nas práticas pedagógicas. Segundo Gibbs (2009, p. 8) “Esse tipo de pesquisa visa abordar o mundo lá fora” [...] procurando “entender, descrever e explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas maneiras diferentes.” Acredita-se que a compreensão acerca das vivências formativas dos docentes, narradas por quem as vive poderá promover uma clareza maior dos desdobramentos da política em estudo, conduzindo a compreensão mais autêntica.

Considera-se, ainda, na escolha desta abordagem a impossibilidade de quantificar o que os sujeitos pensam sobre suas experiências, pois são vivências singulares e os números não são capazes de expressar anseios, dúvidas, alegrias. Para Gibbs (2009) essa abordagem busca esclarecer a maneira como as pessoas constroem o mundo a sua volta, o que estão fazendo ou lhe está acontecendo, que tenha sentido ou ofereça um enriquecimento sobre sua visão.

Em razão de o tema pesquisado ter por motivação a relação entre as vivências formativas e práticas pedagógicas dos professores, as quais são construídas por sujeitos que imprimem nas mesmas, seus anseios, sua visão sobre o mundo, bem como suas bases teóricas, optou-se por trabalhar “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, e das atitudes” (MINAYO, 2008, p.21). Para tal entende-se a narrativa de cunho sociocultural como sendo a metodologia mais adequada em busca sanar os objetivos dessa pesquisa.

Para Freitas (2002) a partir dos estudos de Vygotsky, Bakhtin, a narrativa de cunho sociocultural utiliza como ponto de partida a perspectiva sócio-histórica dos acontecimentos e vivências pelas quais o sujeito passa, reconhecendo a singularidade desse processo. Baseia-se na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas.

De acordo com esta autora, nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, caracterizado como “ser expressivo e falante”. Para tal, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois se encontra diante de um sujeito que tem voz, logo, não pode apenas apreciar, mas tem de falar com ele, estabelecer um

diálogo. Desta maneira, toda a situação investigativa passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. Assim, de uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. (FREITAS, 2002)

Os estudos qualitativos, com a visão da perspectiva sócio-histórica, valorizam os aspectos descritivos e as percepções pessoais focalizando o particular como instância da totalidade social. Procura desta forma, compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto, assim como sua conduta na perspectiva de totalidade (FREITAS, 2002)

Nesta perspectiva, não se investiga em função de resultados, mas o que se quer alcançar, “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BONGDA, BIKLEN, 1994, p.16, apud, FREITAS, 2002). Estudos que enfocam o ser humano, em busca de compreendê-lo, não podem ser analisados fora dessa relação com o social e nem de uma forma estática. Em seus estudos, Bolzan e Powaczuk, (2013, p. 203) colaboram nessa compreensão ao indicar:

A abordagem narrativa de cunho sociocultural se caracteriza pela sua dimensão qualitativa, pautada na análise dos processos de construção coletiva, ou seja, considera-se como imprescindível nesta abordagem a atenção acerca das mediações socioculturais vividas pelos sujeitos.

A narrativa de cunho sociocultural, por seu caráter qualitativo toma como base orientadora da análise dos dados os processos construídos coletivamente, tornando essencial para a abordagem a preocupação com as vivências mediadas socioculturalmente.

Em busca de atender o objetivo do estudo, assim como as características da abordagem narrativa de cunho sociocultural entende-se que a coleta de dados por forma de entrevistasemiestruturada como a mais indicada.

Para Minayo (2009) entrevista em seu sentido amplo implica: comunicação verbal, no sentido restrito coleta de informações sobre um tema científico, entrevista acima de tudo um conversa entre dois ou entre vários sujeitos. Essa tem por objetivo produzir informações importantes para objeto de pesquisa, sendo essa a maneira privilegiada de interação social estando sujeita a dinâmica das relações existente na própria sociedade.

Para atender as questões que norteiam a pesquisa, buscou como elementos de análise, a semiestruturada, assim como pesquisa bibliográfica. Segundo Fonseca (2002) a entrevista semiestruturada tem como base temas pré-estabelecidos pelo entrevistador para iniciar a exploração da conversa, no decorrer da conversação os desdobramentos farão emergir novos temas, sendo assim as perguntas e os temas não são fixos, mas sim dinâmicos.

Nesta direção, as entrevistas semiestruturadas foram organizadas a partir de tópicos guias, os quais foram selecionados a partir dos objetivos do estudo. Os tópicos guias contemplaram as seguintes questões:

1. Quais os desafios do seu trabalho docente?
2. Como e quais suportes têm utilizado para enfrentar os desafios?
3. Quais experiências formativas destacam como importante?
4. Como você pensa a formação continuada?
5. A formação ofertada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pode contar como se desenvolveu ?

1.3 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pertencentes às redes Municipal e Estadual de Educação do Município de Santa Maria, os quais tiveram sua formação vinculada a Universidade Federal de Santa Maria.

1.4 SUJEITOS COLABORADORES DO ESTUDO: PROFESSORES DA REDE ESTADUAL E MUNICIPAL DE ENSINO

Com o intuito de obter uma visão mais ampla, assim como conhecer o andamento do processo de formação do PNAIC em ambas as redes de ensino, buscou-se a colaboração desses sujeitos das redes Estadual e Municipal de ensino. Os sujeitos participantes em sua maioria tem longa trajetória profissional, atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que somente um não possui longa atuação no mesmo ano, tendo dois anos de atuação nos anos iniciais o restante do

tempo de atuação deu-se na Educação Infantil, os demais atuam no mesmo ano a alguns anos.

A seleção das docentes deu-se de acordo com a disponibilidade das mesmas. Na seleção das professoras teve-se como critério a participação das atividades ofertadas pelo PNAIC, obtendo dois grupos: um com docentes atuantes da rede Municipal de ensino, outro com docentes atuantes na rede Estadual, cada grupo compostos por três sujeitos. Todos os colaboradores estão atuando nos anos iniciais do ensino fundamental.

1.5. BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS COLABORADORES:

1.5.1. QUADRO 1- Grupo da rede municipal de ensino:

COLABORADORA	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE	ATUAÇÃO
A	Pedagogia	14 anos	3° ano
B	Pedagogia séries-iniciais; Mestre em educação; Doutoranda em educação.	9 anos	1° ano
C	Magistério; Pedagogia; Especialização em Educação Ambiental.	19 anos	3° ano

Fonte: autora

1.5.2 QUADRO 2- Grupo da rede estadual de ensino:

COLABORADORA	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE	ATUAÇÃO
A	Magistério; Pedagogia série iniciais; Psicopedagogia.	14 anos	3° ano
B	Pedagogia;	6 anos	3° ano
C	Magistério; Pedagogia-plena; Especialização em gestão escolar (incompleta).	18 anos	2° ano

Fonte: autora

1.6 PERCURSO PARA COLETA DOS DADOS

Buscando compreender o objetivo do estudo, desenvolveu-se a investigação em três fases: a primeira fase deu-se através da busca de referenciais teóricos que possibilitassem conhecer os conceitos sobre formação continuada, políticas públicas, para que fosse possível definir os sujeitos e o universo da pesquisa. Na segunda fase, iniciou-se com a seleção dos sujeitos colaboradores, em seguida foram realizadas as entrevistas com os mesmos. A terceira fase desenvolveu-se com a organização e análises das narrativas dos sujeitos.

Ressalta-se que para fins de registro das entrevistas, utilizou-se a gravação, a partir da qual foram feitas as transcrições das falas dos professores em seu conteúdo literal, para posterior análise das narrativas.

Conclui-se esses procedimentos, a transcrição final foi encaminhada aos professores para aprovação e, ajustes, bem como para o consentimento à sua utilização. Finalizado este processo deu-se início à análise das narrativas docentes.

1.7. REFLEXÕES CONSTRUÍDAS AO LONGO DO ESTUDO

De acordo com o caráter desse estudo, na análise dos dados, buscou-se verificar a significação e a percepção dos sujeitos envolvidos, quanto a sua concepção sobre formação continuada e políticas públicas. Para Gil (1999, apud Beuren, p.7):

Análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilite o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação; já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas realizadas com os docentes, assim a análise deu-se de maneira exploratória, buscando possibilidades que mesmo que intrinsecamente pudessem evidenciar as compreensões das professoras com relação ao conceito de formação. Para tal uma ação reflexiva foi desenvolvida com intuito atender a temática focalizada no objetivo do estudo: impacto do PNAIC nas práticas pedagógicas.

A análise das narrativas permitiu evidenciar duas categorias: concepção de formação continuada e vivências no pacto nacional pela alfabetização na Idade certa.

O percurso empreendido no processo de análise e categorização foi o seguinte: primeiramente foi realizado da análise preliminar de cada uma das entrevistas, procurando destacar os aspectos presentes nas narrativas docentes. Finalizada esta etapa passou-se à transversalização dos elementos categorias de cada uma das entrevistas, produzindo um único registro, permitindo evidenciar os elementos recorrentes nas narrativas docentes, os quais deram origem as categorias. O quadro 3 que segue apresenta as categorias e os elementos categorias que as caracterizam:

QUADRO 3: Categorias e elementos categoriais evidenciados na análise:

CATEGORIAS	ELEMENTOS CATEGORIAIS
Concepção de Formação Continuada	Processo permanente; Desenvolvimento profissional; Contextualização na prática docente; Compartilhamento;
Vivências no Pacto	Compartilhamento entre pares; Reflexão sobre seu contexto; Fragilidades nas dinâmicas formativas; Exigências e normativas;

Fonte: quadro elaborado pela autora

1.8 CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO PERTINENTES À PESQUISA

Dentre as considerações éticas referentes à realização da investigação, enfatiza-se que a mesma esteve em consonância com as orientações

disponibilizadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, através do site <http://www.ufsm.br/cep>. Dentre as orientações destaca-se: a redação e a assinatura do termo de confidencialidade e do termo de consentimento livre e esclarecido apresentado aos participantes no ato da entrevista.

Este processo se deu individualmente e ressaltou-se a cada um dos professores participantes informações sobre o estudo, bem como sobre a livre iniciativa de participar da mesma, explicitadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A partir do aceite da participação foram agendadas as entrevistas em horários e locais de acordo com a disponibilidade dos professores colaboradores. (Anexo 1)

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Segundo Oliveira (2004) as reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil trouxeram mudanças significativas para formação continuada dos docentes. Essas atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, objetivando repercutir em possíveis mudanças no trabalho desenvolvido no contexto escolar. Contudo, sua relação com a qualificação efetiva dos processos educativos carece de comprovações. Segundo Gatti e Barreto (2009, p.194);

Há uma grande mobilização em torno do assunto, a produção teórica é crescente, eventos oficiais e não oficiais propiciam debates e razoável circulação de análises e propostas e os sistemas de educação investem cada vez com maior frequência no ensaio de alternativas de formação continuada de professores. Apesar disto, os resultados obtidos com os alunos, do ponto de vista de seu desempenho em conhecimentos escolares, não têm ainda se mostrando satisfatórios, fato que tem posto, no Brasil, os processos de educação continuada em questão.

As modificações mais recentes na organização escolar mostram uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, confirmando a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização também da prática pedagógica, exigindo um novo perfil do docente. Mas necessita-se observar a distância entre o que é divulgado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas, que nem sempre estão em

harmonia. Daí a importância de se chegar até o chão da escola para compreender as mudanças que de fato ocorrem no cotidiano docente. (OLIVEIRA, 2004)

O Estado vem construindo políticas públicas educacionais em busca de melhorar a educação no Brasil, utilizando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como base de mapeamento do desenvolvimento da educação Nacional. Conforme colabora Oliveira (2004) o Ministério da Educação e os Municípios aderiram a uma política orientada pela elevação dos índices de desempenho dos alunos da educação básica no Brasil, cuja referência utilizada foi IDEB.

Importante destacar que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), órgão responsável pelos estudos, pesquisa e avaliação, sobre o sistema educacional, subsidia a formulação e implementação de políticas públicas, através de diversos mecanismos de avaliação utilizados para coletar dados. Utilizando esses resultados o IDEB é quantificado, indicando a média do desenvolvimento da educação brasileira.

Através desse mapeamento de dados realizado pelo INEP, busca-se a melhoria desses resultados, tendo como parâmetro a média seis a ser alcançada até 2022, de acordo com o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. A partir da análise dos referentes do IDEB, há a oferta de apoio técnico e financeiro aos municípios onde os índices ficaram abaixo do esperado de qualidade no ensino.

O apoio de recursos deu-se a partir da adesão ao “Compromisso Todos pela Educação”. A Conferência Mundial de Educação Para todos, em Jomtien, na Tailândia, 1990, evento em que vários países, incluindo o Brasil, assinaram um compromisso: satisfazer as metas para suprir as necessidades básicas de aprendizagem de crianças e jovens e adultos, erradicar a alfabetização e a universalizar o acesso à escola na infância. (Educação para Todos, 2001).

Com o intuito de atender os compromissos assumidos, um conjunto de ações vem sendo desenvolvidas, entre elas a construção de políticas públicas educacionais, como forma de promover o alcance das metas estabelecidas.

Nesta direção, coloca-se como necessário refletir acerca do conceito de Política Pública de modo a ampliar a compreensão acerca da aplicabilidade das ações desenvolvida, assim como seja compreendido, as correlações com a

aplicabilidade prática das políticas públicas, bem como por quais razões essas são constituídas pelo Estado e sua funcionalidade.

O conceito trazido por Teixeira (2002, p.2) refere-se “Políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado”. O autor traz, ainda, que as políticas públicas demonstram em seu processo de elaboração e implantação, sobretudo, em seus resultados, formas de poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais.

Importante considerar que o poder é uma relação social que envolve vários atores com projetos e interesses diferenciados e até contraditórios. Assim, há necessidade de intervenções sociais e institucionais, para que se possa obter um mínimo de consenso, assim, as políticas públicas possam ser legitimadas e obter efeito. Contudo, as reformulações, assim como novas políticas devem ser desenvolvidas em busca de atender as necessidades e exigências atuais da sociedade, sendo necessário que sejam explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) tendo em vista que organizam ações que precisam e dependem de aplicação de recursos públicos (TEIXEIRA, 2002).

Na esfera educacional não é diferente, pois diferentes recursos são necessários para que reformulações efetivem-se, assim como o diálogo assume papel fundamental para que as ações possam ser legitimadas e, assim, produzam benefícios ao sistema educacional em rede nacional, alcançando todos os grupos sociais.

Para Oliveira (2011) duas configurações de políticas públicas podem ser percebidas: Políticas de governo que visam o “impacto” capaz de trazer resultados nas urnas. Essas que o Executivo decide em um processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, com a premissa de responder às demandas da política interna, mesmo que envolvam escolhas complexas. A política de governo tem caráter passageiro compreendendo um conjunto de ações que pode ter incentivo de um Governo.

Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de

discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. A Política de Estado compreendida pelas estratégias de ação que modificam efetivamente e devem considerar a articulação inevitável entre políticas educacionais e a dimensão social, considerando os processos de desenvolvimento econômico do país. (OLIVEIRA, 2004,2011)

De acordo com Oliveira (2011) as reformas educacionais que habitualmente vem sendo desenvolvidas têm resultando em uma: maior flexibilidade, descentralização e desregulamentação, contribuindo para a dispersão de experiências e modelos de organização escolar e de descontinuidades de políticas nos âmbitos estaduais e municipais sendo caracterizadas como políticas de governo e não de Estado. Uma situação que traz riscos de dispersão, contribuindo para o quadro de fragmentação da educação básica brasileira.

Nesta direção, compreende-se que a reflexão e problematização acerca desta distinção sejam fundamentais para o reconhecimento do modo como o sistema educacional brasileiro vem sendo instituído, bem como auxilie no estabelecimento de conexões com o contexto das práticas pedagógicas no cotidiano escolar e os complexos desafios que incidem sobre qualificação dos processos educativos em desenvolvimento.

As políticas envolvem todo um sistema, assim sendo impossibilita que essas sejam pensadas na unidade, mas, sim, no coletivo com contribuições de todos os âmbitos da sociedade. Como colabora Dourado (2007, p. 925) “políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino”. Considerou-se a afirmação de Dourado, fica perceptível a importância de ações colaborativas de maneira que sejam ouvidos todos os envolvidos, nas diversas instâncias educacionais.

Para isso as políticas educacionais tem por finalidade a melhoria da educação, mantendo compromisso essencial com a qualidade do sistema de ensino e aprendizagem. O conceito de qualidade, não pode ser abreviado a rendimento escolar, nem como premissa para referência e o estabelecimento de mero ranking entre as instituições de ensino. Mas precisa ser refletida sob a qualidade social da educação, em um processo pautado na qualidade de vida da sociedade (DOURADO, 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) vem incitar especialmente os poderes públicos quanto a qualidade social da educação. A lei revela um período de discussões sobre a importância da formação continuada de professores. O artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 1996, que coloca que os sistemas de ensino deverão motivar a valorização dos profissionais da educação, em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Nas disposições breves, no artigo 87, §3º, inciso III, fica apontada a necessidade de cada município de realizar programas de capacitação para todos os professores atuantes utilizando também, as verbas da educação a distância. (GATTI, 2008)

Algumas das iniciativas promovidas na direção de promover a formação continuada:

Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004, com o objetivo de colaborar para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. As instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais que integram a Rede Nacional de Formação de professores, elaboram materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas. Para tal, elas atuam em rede para atender às necessidades e demandas do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas de ensino. (MEC,2004)

Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional - ProInfo Integrado, criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio. Interligando à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais. (MEC, 2008)

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, na modalidade presencial é um Programa emergencial designado para

atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto² nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. Induzir e promover a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores atuantes na rede pública de educação básica, para que esses possam alcançar a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e colaborem para a melhoria da qualidade da educação básica no País. (MEC,2010)

O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Puderam participar todos os professores que estavam em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. O Pró-Letramento funcionou na modalidade semipresencial. Para isso, utilizou material impresso e em vídeo e contou com atividades presenciais e a distância, que foram acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa tinham duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais com duraram 8 meses. (MEC, 2012).

Utilizando como base as demandas do contexto escolar atual, assim como as mudanças que a sociedade sofreu nas últimas décadas, o Governo implementou alguns programas para promover a formação continuada de professores, como os que já descritos brevemente, sendo que o mais recente é o PNAIC, foco desse estudo.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) caracteriza-se como um acordo assumido pelo Governo Federal, Estados, Municípios.

² Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro DE 2009, inciso III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;

Compromisso firmado de alfabetizar as crianças até 8 anos de idade do Ensino Fundamental, ao final do ciclo de alfabetização. (MEC, 2012)

O estado do Rio Grande do Sul teve a formação dos orientadores do estudo organizada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que assumiu o trabalho junto a 314 municípios e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) com 150 municípios.

Utilizando como base os resultados das avaliações realizadas nas últimas décadas, foi identificado que as crianças têm concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas. Para isso o PNAIC apresentou como proposta central garantir o direito de alfabetização plena das crianças até o 3º ano do ciclo de alfabetização.

Para tanto, o programa direciona-se ao aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. Esse foi constituído por um conjunto interligado de ações, materiais, referências curriculares e pedagógicas que foram disponibilizadas pelo MEC, sendo seu eixo fundamental a formação continuada de professores alfabetizadores.

Na última década, a educação no Brasil passou por transformações significativas, relativas ao ingresso das crianças na Educação Básica. O início do Ensino Fundamental para as crianças aos seis anos, com isso, fez-se necessário que os educadores [re] definissem claramente quais as expectativas da escola nos anos iniciais de escolarização. Outra condição que influenciou foi à divulgação pública dos resultados de avaliações, como a Prova Brasil, assim requerendo que ações por parte dos gestores, fossem buscadas de modo mais objetivo, estratégias para melhorar a aprendizagem dos discentes e da qualidade do ensino. O aumento de ofertas de formação continuada pelo Ministério da Educação e secretarias de educação provocou a busca de diferentes perspectivas acerca da alfabetização. (MEC, 2012)

Algumas ações foram promovidas em busca de sanar as demandas que emergiram desse contexto em que o sistema educacional encontrava-se. Iniciou-se uma maior aproximação entre os professores atuantes da Educação Básica e os professores que atuam na formação inicial e continuada dos docentes, objetivando favorecer uma reflexão coletiva sobre as diversas realidades das escolas brasileiras, de modo a buscar estratégias mais concretas, assim como que atender às diversidades presentes no contexto escolar.

As instituições de Ensino Superior e da Educação Básica admitiram o compromisso de unir suas reflexões em prol de pensar em estratégias para melhoria da Educação, tendo como ponto fundamental a instituição escolar como um espaço plural.

Partiu-se da premissa da diversidade, essa como parte essencial, não como condição que justifique a exclusão do aluno. Sendo que a própria organização do espaço escolar apresenta características e especificidades que também necessitam ser consideradas, como no caso das escolas rurais, com salas multisseriadas. Outro ponto destacado é o respeito a heterogeneidade e a singularidade de cada criança, bem como o tempo de escolaridade também fator que deve ser compreendido como importante.

Assim, enfatiza-se, que as práticas culturais típicas das regiões que em outras não se aplicam de mesma maneira, advogando que cada região constrói sua cultura de acordo seu desdobramento histórico.

Em pesquisa nos dados do INEP, encontrou-se o registro dos números de matrículas ofertadas em nível nacional nos anos iniciais do ensino Fundamental de 1º à 3ºano, turmas multietapas e multisseriadas.

Tabela 1: Números da alfabetização no Brasil

NÚMEROS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	Nº
Escolas com matrículas no 1º, 2º, 3º ano e multisseriadas/ multietapa ¹ .	108.733
De turmas do 1º, 2º, 3º ano e multisseriadas ² / multietapa	400.069
De matrículas do 1º, 2º, 3º ano e multisseriadas/ multietapa	7.980.786

Fonte: INEP, (apud MEC, 2012).

A tabela 1 apresenta dados disponibilizados pelo site do INEP (2012) revelando os números de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental em nível nacional, esses indicam que há um grande grupo de alunos, assim como uma quantidade considerável de crianças em classes multisseriadas e multietapas, conduzindo-nos a perceber que se trata de uma rede extensa, com diversidade de configuração, assim como de organizações.

Pode-se dizer com base nesses números apresentados a formação continuada desses docentes que atuam nas classes multisseriadas e multietapas, esses com uma prática diferenciada, para tal terão necessidade de uma formação também diversa, para atender demandas que são peculiares a essas turmas.

Nesta direção, pondera-se que as ações do Pacto têm como desafio contemplar o respeito às necessidades, aos desejos, às particularidades e às singularidades regionais, exigindo a reflexão sobre estratégias de gestão das redes e das escolas que poderiam contribuir para melhoria das aprendizagens das crianças.

De acordo com o documento orientador do PNAIC às questões inicialmente colocadas em discussão foram: estratégias para a melhoria da educação respectiva à delimitação de conhecimentos, habilidades e capacidades a serem contempladas nas propostas curriculares.

A discussão coletiva realizada com docentes, pais e estudantes tiveram como foco quais seriam as principais aprendizagens almejadas para cada ano escolar, como maneira de buscar o comprometimento de toda a comunidade escolar.

Foram definidos diferentes documentos oficiais (Fascículos do Programa Pró-Letramento, Guia do Programa Nacional do Livro Didático, propostas curriculares de várias Secretarias de Educação, dentre outros), para que o currículo contempla-se a compreensão e a produção de textos orais e escritos relativos a temáticas variadas. Essas foram às bases referenciais para dar início às reflexões e discussões que deram origem ao PNAIC. (MEC, 2012)

Assumiu-se que nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental a tarefa básica ampliar o universo de referências culturais das crianças, bem como colaborar para ampliação e o aprofundamento de suas práticas de letramento. Introduziram-se, na área da educação formal, conceitos importantes para diferentes áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas. (MEC, 2012)

Foram propostas discussões coletivas, com o objetivo de que definições que indicassem temas e quais gêneros discursivos (debates, entrevistas, notícias, reportagens, cartas de leitores, dentre outros) poderiam ser mais favoráveis no trabalho com os diferentes componentes curriculares (Língua Portuguesa, Arte, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física), sendo um dos desafios que deveriam ser enfrentado nas redes de ensino, que poderiam impulsionar o

estudo e discussão de seus documentos curriculares. Sendo esse um dos desafios a ser superados para as redes de ensino.

O PNAIC defendeu e manteve-se com conceitualização, que as habilidades básicas de leitura e escrita devem ser consolidadas nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, que constitui o bloco de alfabetização. O Bloco da Alfabetização caracteriza-se como o tempo sequencial de três anos (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) sem interrupções, dedicados à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento.

Em busca que as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade destacou-se a necessidade de promover o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, garantindo que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas³ sejam consolidados nos dois anos seguintes.

Nesta direção, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, argumenta-se para o aumento do tempo de ensino/aprendizagem da alfabetização, assim à criança teria um período mais longo para apropriar-se dos conhecimentos sobre a escrita e a linguagem escrita. Contudo, considerou-se a possibilidade de diluição dos objetivos a serem atingidos em cada ano de escolarização, sendo indicado um conjunto de direitos de aprendizagens a serem alcançados ou direcionadores do trabalho a ser realizado em cada um dos anos do Bloco de alfabetização. Tais encaminhamentos foram indicados como alternativa para promover o esclarecimento sobre o que seria necessário atingir em relação ao trabalho com conhecimentos específicos para o processo de alfabetização.

Neste sentido, destacou-se ao longo da proposta dos cadernos de formação do PNAIC que não bastaria dominar o Sistema de Escrita Alfabética, mas a criança precisaria desenvolver a habilidade de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas. Para tal fez-se importante que no planejamento didático possibilita-se a reflexão sobre conhecimentos do nosso sistema de escrita, situações de leitura autônoma dos estudantes e situações de leitura compartilhada, de modo que essas pudessem desenvolver estratégias de compreensão de textos, bem como situações em que fosse possibilitada produção textual de maneira significativa.

³ Correspondência grafofonêmica ou correspondência grafofônica define as relações de correspondência entre letras (grafemas) e sons. Os sons ocorrem na modalidade oral da linguagem. As letras ocorrem na modalidade escrita da linguagem. (SILVA, disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/correspondencia-grafofonemica>.

Tomou-se como pressuposto que aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que com limitações nas convenções ortográficas irregulares, poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos, a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. (MEC, 2012)

Advoga-se para a busca por métodos que permitam qualificar as práticas na alfabetização, a partir do resgate histórico de crenças que constituíam o espaço escolar. Nesta direção, apresenta-se um resgate conceitual do trabalho de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita (1984), e sua importância para a compreensão do desenvolvimento do processo da leitura e escrita.

Questões referentes à avaliação no processo de alfabetização historicamente utilizado na escola tomado como principal indicador do fracasso produzido na escola, propondo a superação deste a partir de ações que contemplem quatro eixos de atuação: 1- Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo. 2- Materiais didáticos, obras: literárias de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais. 3- Avaliações sistemáticas. 4- Gestão, controle social e mobilização. (MEC, 2012)

2.1.1 A organização de equipes de trabalho e a formação continuada dos educadores

Compreendeu-se a complexidade do trabalho proposto pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa, portanto, foram organizadas estratégias de gestão que colaborassem para melhoria da qualidade do ensino nos anos iniciais de escolarização, recomendou-se que fossem organizadas equipes de trabalho voltadas especificamente para planejar, monitorar e realizar ações no âmbito do ciclo de alfabetização em duas instâncias, para tal indicou-se essa formação:

- A equipe central, das Secretarias Municipais e Estadual de Educação;
- Equipes nas escolas.

Essas teriam como função principal: a definição de princípios gerais e construção de orientações globais de trabalho, que atuariam na articulação entre as unidades escolares. Essas equipes deveriam definir planos de ação para cada unidade escolar, assim como coordenar o trabalho coletivo, no universo das unidades.

Para fundamentar essa articulação entre as duas instâncias foram sugeridos a criação de um Conselho ou um Núcleo de Alfabetização, que se responsabilizaria pela discussão das políticas da rede de ensino destinadas ao atendimento das crianças dos anos iniciais.

A equipe ligada à gestão central da Secretaria de Educação deveria ser formada por profissionais de várias áreas (pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, licenciados nas diversas áreas de conhecimento), de maneira que pudessem acrescentar diferentes conhecimentos e diversos modos de análise dos processos de ensino e de aprendizagem.

De fundamental importância que essa equipe fosse formada por um grupo com disposição para reflexão e gerir ações específicas, voltadas para garantir a alfabetização das crianças, assim como definiria prioridades de participação de profissionais que já tenham efetiva experiência em salas de alfabetização, com reconhecimento pelas práticas bem sucedidas.

A equipe ligada à gestão central de cada rede teria como ponto de partida do seu trabalho a promoção de ações que viessem à construção, reformulação e implementação de propostas curriculares. Essa precisaria planejar ações voltadas à discussão permanente da proposta curricular. Sendo tarefa da equipe, utilizando como base a proposta curricular, planejar as ações de formação continuada e diretrizes gerais para o funcionamento das equipes das escolas, envolvimento ativo com os docentes e coordenadores pedagógicos.

Desse modo, ficariam mais claramente articuladas as dimensões da formação continuada e da prática de ensino. As ações de avaliação da rede precisariam ser planejadas com intenção de verificar se as ações previstas no plano de ação da equipe estão sendo atendidas, sendo imprescindível que os instrumentos de avaliação, elaborados pela equipe central em parceria com os docentes, considerem os conhecimentos, habilidades e capacidades que são direitos de aprendizagem das crianças de cada etapa de escolarização.

Sem esgotar a gama de responsabilidades dessa equipe central, ressalta-se a relevância da elaboração de subsídios para a organização dos tempos e espaços pedagógicos, enfatizando a necessidade de sistematização e diversificação das atividades.

As equipes das escolas, formadas por diretor, vice-diretor, secretários, coordenadores pedagógicos, bibliotecários, mediadores de leitura, professores, educadores especiais, dentre outros profissionais que pudessem colaborar para execução de ações relativas ao ciclo de alfabetização, precisariam planejar o trabalho na escola.

Destacaram-se ações relevantes à construção do Projeto Político - Pedagógico, a organização dos cronogramas de trabalho, a definição da dinâmica de trabalho coletivo, dos encontros de estudo, planejamento didático, avaliação da escola e das crianças, acompanhamento do planejamento e a avaliação, no âmbito da unidade escolar, dos processos de ensino.

Aos coordenadores pedagógicos, de acordo com os princípios e diretrizes do Projeto Político Pedagógico, também poderiam atuar no sentido de pesquisar e integrar às ações das escolas os projetos culturais da comunidade, aproximando o contexto escolar dos contextos extraescolares. Esses profissionais seriam responsáveis, por: organizar e orientar a produção de documentos com informações sobre os discentes, decidir sobre o acesso a documentos e relatórios sobre a vida escolar dos estudantes e organizar, junto com o grupo de trabalho, as enturmações/agrupamentos das crianças, com base nos registros escolares, também deveriam atuar no desenvolvendo ações de articulação com as famílias à vida escolar das crianças, contribuindo com as condições que garantam a frequência regular das crianças e o acompanhamento de suas atividades escolares, os encaminhamentos e acompanhamento junto aos órgãos competentes dos casos de abusos, violação de direitos e negligências.

O Conselho ou Núcleo de Alfabetização é responsável por discutir as propostas de ação da equipe ligada à gestão central da Secretaria de Educação e acompanhar os trabalhos nas escolas, a fim de que os princípios pedagógicos da rede de ensino estejam sendo contemplados e as aprendizagens sejam alcançadas.

Os representantes das escolas precisam contar com a participação ativa e intensa dos docentes para a construção das propostas. Para isso, o Conselho, formado por representantes da gestão central da Secretaria de Educação, diretores

de escolas, coordenadores pedagógicos das escolas, professores, estudantes, pais e funcionários, pode fazer a articulação entre as escolas e a equipe central.

O Conselho poderia discutir e analisar as condições de trabalho dos profissionais de ensino, apreciando o trabalho da equipe, propondo à gestão central da rede, estratégias de composição e organização das equipes de trabalho, de modo a garantir que todos teriam tempo disponível para planejamento, desenvolvimento das ações e formação continuada.

Como tarefa do Conselho, portanto, está a discussão e proposição de organizações do trabalho dos professores, assegurando que estes profissionais tivessem: disponibilidade de tempo para planejar sua prática, coletivamente e individualmente, assim como para selecionar materiais e confeccionar recursos didáticos; Registrar ações, para criar instrumentos de avaliação e de registro e utilizá-los, para estudar e participar de atividades de formação continuada. (MEC, 2012)

Tempo para todas essas atividades, os docentes também teriam disponibilidade para desenvolver projetos de apoio às crianças que não tiveram consolidado as aprendizagens, manteriam diálogos permanentes com os pais, provavelmente, teriam maior possibilidade de que todos alcancem as aprendizagens estabelecidas pela comunidade escolar (MEC, 2012).

Coube aos professores, com base nas definições registradas na proposta curricular, no Projeto Político-Pedagógico e nas discussões realizadas em reuniões com a equipe da escola, planejar ações didáticas.

No planejamento didático, os docentes, com apoio e orientação da equipe de gestão da escola, deveriam garantir atendimento diferenciado para a efetiva aprendizagem das crianças a partir da avaliação e a definição de maneiras de atendimento diversificadas, analisando as necessidades de cada grupo de discentes. Para que de fato as aprendizagens fossem garantidas, foi necessário investir no planejamento, possibilitando maior articulação dos conhecimentos desenvolvidos nas diferentes etapas de escolaridade, evitando a improvisação desnecessária, permitindo aos educadores avaliar seu processo de trabalho e possibilita-se o diálogo dos docentes com seus pares e com a coordenação pedagógica. Os docentes precisariam, portanto:

- Participar das atividades de construção da proposta curricular da rede de ensino e da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola;
- Participar das reuniões de discussão sobre as avaliações da escola e dos estudantes;
- Participar do planejamento coletivo e desenvolvimento de projetos didáticos que envolvam as turmas da escola;
- Planejar as aulas;
- Selecionar e produzir recursos didáticos;
- Ministras as aulas;
- Avaliar e redirecionar as ações didáticas com base nas orientações recebidas nos grupos de estudo;
- Planejar e desenvolver ações para os meninos e as meninas que estejam com dificuldades. (MEC, 2012, p.12)

Na busca por atender as demandas relativas à docência, seriam imprescindíveis aos processos seletivos de ingresso na carreira com base em critérios articulados com a proposta curricular das redes de ensino, mantendo nos três anos iniciais do Ensino Fundamental docente efetivo, com experiência na docência, com conhecimentos relativos aos processos de aprendizagem e de ensino da leitura e da escrita.

Aos administradores necessitariam assumir o compromisso não somente político, mas também social, de fazer cumprir tais princípios. A continuidade dos trabalhos durante estes três primeiros anos foi uma das formas de garantir condições mais seguras de planejamentos em longo prazo, sobretudo para lidarem com as aprendizagens mais complexas.

Manter os mesmos professores durante todo o ciclo de alfabetização, essa seria uma boa estratégia de organização do trabalho dos docentes nestes anos de ensino.

Os alfabetizadores precisariam atender aos seguintes critérios para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e a escrita na perspectiva do letramento; Habilidades para interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem; Assiduidade e pontualidade, evidenciando compromisso com os processos pedagógicos; Sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero e etnia. (MEC, 2012, p.12).

Além de garantirem que os docentes que atuam nos anos iniciais tivessem experiência na docência, assim como fossem efetivos da rede e atendessem aos critérios mínimos citados no tópico anterior. O Conselho, sob coordenação da equipe

central, necessitaria organizar e desenvolver projetos de formação continuadas consistentes e coerentes com os princípios defendidos na proposta curricular.

Enfatizou-se a importância do estabelecimento de uma política de formação continuada para docentes, gestores e profissionais que apoie à docência. A formação continuada diversificada, com ações de diferentes tipos (cursos de especialização e aperfeiçoamento, assim como estudos e planejamentos coletivos nas próprias escolas, estimulando os estudos individuais, participação em eventos da área de Educação), atendessem às demandas dos profissionais quanto aos saberes da docência. Para tanto, destaca-se como necessário a definição de políticas de formação que tome como base os resultados das avaliações realizadas e garantindo que na formação continuada o cotidiano da sala de aula, ou seja, a prática docente seja objeto central de atenção. A teorização da prática necessita compor o eixo central das ações formativas.

A teorização da prática deveria constituir-se do eixo nuclear das ações formativas. Os projetos de formação continuada deveriam ter seu fortalecimento na escola, a constituição de espaços e ambientes educativos que possibilitassem a aprendizagem reafirmando a escola como espaço do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a construção da cidadania. (MEC, 2012)

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E A REPERCUSSÃO NA PRÁTICA DOCENTE

A formação continuada vem sendo discutida a um longo tempo, diversos estudos vem dedicando a refletir a temática, ainda demonstrando-se um campo com muitos pontos a ser pensar e [re] pensados, pois vivemos em progressiva mudança o que conduz a necessidade de estar revisitando saberes, em busca de qualificar os sujeitos e o mundo.

De acordo com Saviani (2011) o contexto de formação continuada no Brasil, ao longo das últimas décadas, constitui-se a partir sucessivas mudanças no processo de formação docente. A questão pedagógica, inicialmente ausente, vai adentrando ao poucos, até ocupar posição central. Nóvoa (2009, p.19) colabora trazendo:

É importante assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar.

Contudo, de acordo com Saviani (2011) o contexto da formação continuada no Brasil não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório, revelando desta forma permanente a precariedade das políticas formativas. As sucessivas mudanças não conseguiram estabelecer um padrão minimamente sólido para preparação docente, para o trabalho frente aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Os estudos que enfocam a formação docente tem enfatizado que a precariedade da efetivação das políticas de formação continuada decorre da frágil vinculação com o cotidiano docente, resultando em problemas no modo como os professores significam os processos formativos que participam.

Nesta direção, ressalta-se para a necessidade de construção de propostas que contemplem as diferentes realidades que são produzidas do contexto escolar. De acordo com Nóvoa (2009) as propostas teóricas somente poderão produzir sentido se forem construídas dentro da profissão, assim como forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Percebe-se que a formação pensada sem considerar a realidade direta do trabalho docente provavelmente trará pouco resultado.

De acordo com Davis (et tal, 2011, p.84) “a formação continuada é central para o desenvolvimento subjetivo e profissional dos professores e faz parte de um projeto pessoal, como uma escolha necessária para que se possa dar sentido e valor à atividade docente”.

Nesta direção, os estudos de Charlot (2007), colaboram para a compreensão da formação continuada, ao enfatizar a condição do homem como um ser incompleto, esse sob a exigência de aprender em um processo que denomina de “hominização, singularização e socialização”. Aprender faz parte do processo de pertencimento de um conjunto de relações e processos que compõem um sistema de sentido, que diz quem é o sujeito para o mundo e quem são os outros. Desde o nascimento o sujeito desenvolve aprendizagens que lhe permite diferentes conexões

com mundo de acordo com as percepções que esse atribui a ele e aos outros que nesse também estão presentes.

Assim, pode-se pensar a formação como uma construção de si, uma autoprodução, somente possibilitada pela mediação do outro e com sua ajuda. A formação se desenvolve e se processa no sujeito com a permissão, colaboração, com o investimento pessoal do sujeito. Considera-se que a formação supõe um desejo que impulsiona e alimenta o processo, mas somente há força de impulsionadora, porque há força de atração: o desejo sempre é “desejo de”; o indivíduo só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto desejáveis. (CHARLOT, 2000)

Nesse sentido, considera-se que o professor ao assumir-se como aprendiz do seu trabalho, reconhece que o ensinar exige uma postura fundamentada na investigação, assim como no trabalho colaborativo, pois o aprender de sua profissão se dá na interação com outros com os quais interatua. Necessita o “desejo” de aprender do professor ao compreender a formação continuada como fundamental para a construção de sua profissão.

O docente ao compreender a formação continuada como parte fundamental do ser docente assumi um comprometimento pela busca em construir-se como profissional que mantém-se em constante ressignificação e revisitação dos saberes. Para tal o professor precisa ter clareza de seus saberes, assim como de suas lacunas para que a formação continuada venha como qualificador das ações pedagógicas. O conhecer-se é ponto de partida para construir-se para docência e na docência.

Concorda com Freire (2002) quando diz que um saber essencial ao docente é ter clareza em sua prática, com isso, conhecer os saberes que caracterizam a ação pedagógica. Para tanto, faz-se fundamental que os professores estejam em constante construção e reconstrução de seus saberes, tornando a reflexão sobre sua prática um exercício constante.

Refletir sobre a teoria que embasa a ação do trabalho docente é um processo que exige um olhar e um pensar reflexivo. O esforço conceitual é decisivo para se compreender a especificidade da profissão docente, mas também para que se construam trajetórias significativas de aprendizagem ao longo da vida. (NÓVOA, 2009)

De acordo com Freire (2002), o discurso sobre a teoria deve ser o modelo concreto, sua personificação, sendo a formação continuada à maneira de manter-se em constante reflexão sobre a prática docente, de modo que essa possa ser oxigenada. A disposição de aprender está intrinsecamente conectada a de ensinar, toda a prática educativa emerge de um sujeito que ensinando aprende, aprendendo ensina. Desse modo, é também aprendente, pois essa relação não se regula em um único sujeito, mas sim em compartilhamento de saberes, que desdobra-se reciprocamente ao longo do processo educativo.

Para tanto, o desacomodar-se faz-se necessário para que o docente possa perceber a formação como permanente, pois a renovação das práticas educativas se faz necessário para atender o dinamismo exigente das necessidades da sociedade.

Para tanto, os saberes precisam estar em movimento fazendo-se peça imprescindível no movimento natural e social de uma história que está acontecendo. Nesse sentido a formação de professores em um contexto de responsabilidade profissional sugere atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais. (NÓVOA, 2009)

Para Vaillant e Marcelo, (2012) o conceito “formação” precisa conectar-se a capacidade, assim como com a vontade, do indivíduo, a pessoa, sendo esse responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos. Isso não quer dizer que a formação seja necessariamente autonomia, pois é através da formação mútua que os sujeitos podem encontrar e organizar contextos de aprendizagem, que favorecem a busca de possibilidades de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Marcelo (2010) ao discutir o conceito de formação propõe que esta pode ser pensada a partir de três perspectivas ou dimensões: a autoformação, a interformação e a heteroformação. A **autoformação** caracteriza-se por ações que o indivíduo participa independentemente e tem sob seu domínio os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. O conceito de interformação revela os processos pelos quais os professores se constituem a partir de atividades interpessoais. O direcionamento para a aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns, indicando a natureza social da formação. Já o conceito de heteroformação caracteriza-se pela sua dinâmica de

organização externa, desenvolvido por agentes externos, especialistas, sem que seja levado em conta o comprometimento dos professores com as ações formativas postas em andamento. Neste caso, a pessoa do professor não está implicada com a proposta formativa em pauta.

Logo, o conceito chave é o de ação formativa, atividade formativa ou ações de formação. Berbaum, (1982, apud, VAILLANT E MARCELO, 2012), refere-se a uma ação de formação, um conjunto de comportamentos, de interações entre formadores e educandos, que pode caminhar por múltiplos intuitos, explicitados ou não, assim, a possíveis transformações. Conceito que traz intrínsecos três enfoques: “o psicológico: onde a formação se constitui em função do desenvolvimento pessoal. O sociológico como fato social, destacando-se a mudança que produz na sociedade. O pedagógico, pois repassa os resultados da pesquisa a formação”. (VAILLANT e MARCELO, 2012, p.36)

Uma característica das ações de formação é que se desenvolvem em um contexto específico, com um preparo material determina e com certas regras de funcionamento. Dentro desta composição, o formador ou junto os educandos escolhe os meios, os métodos, os objetivos específicos e os modos de avaliação.

Para que seja produzida uma ação de formação é preciso que se construam mudanças, através de uma interferência pela qual há participação consciente do educando, assim como uma vontade de ambos os atores do processo para conseguirem os objetivos apontados. (VAILLANT e MARCELO, 2012).

Nesse sentido, pode-se dizer que as compreensões acerca dos processos formativos vivenciados pelos professores necessitam ser compreendidas sob o olhar das condições internas, ou seja, a partir da maneira como os professores compreendem e significam suas aquisições formativas, assim como a relação que tem condições de estabelecer com a qualificação dos processos educativos que são responsáveis por desenvolver, bem como das condições externas que estão intrinsecamente interligadas e conformam e delineiam o trabalho docente e seu desenvolvimento profissional (DAVIS, et tal, 2011).

Saviani (2011), nesta direção, destaca não é possível estabelecer relação entre o problema da formação dos professores sem enfrentar concomitantemente a questão das condições de exercício do trabalho docente. Isso porque, de fato, esses dois aspectos se articulam e se relacionam na forma de ação recíproca. Em suas palavras assim expressa:

Portanto, se as políticas educativas, como regra geral, não priorizam o provimento de condições adequadas para a realização do trabalho docente, também os cursos de formação dos professores se desenvolverão em condições insatisfatórias, o que resultará numa formação igualmente insatisfatória. (SAVIANI, 2011, p. 16)

Nesta perspectiva, ao estabelecer a vinculação com os processos formativos dinamizados no contexto educacional no município de Santa Maria, considera-se importante destacar os registros abaixo os quais evidenciados na figura 1 e 2, os dados gerais de matrículas e docentes atuantes, na rede Estadual e Municipal de educação de Santa Maria, no que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental:

FIGURA 1-2 : ENSINO FUNDAMENTAL, RELAÇÃO DOCENTES E DISCENTES

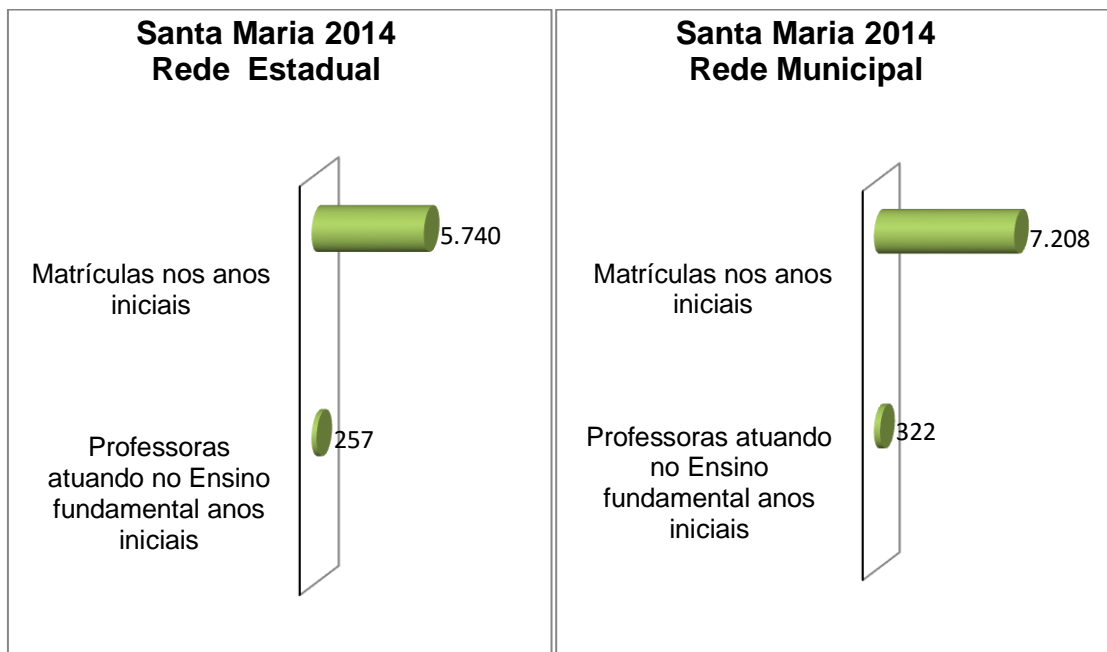


Fig. 1 CultivEduca (UFRGS, 2014)

Fig. 2 CultivEduca (UFRGS, 2014)

Ao olharmos para os números de alunos matriculados e o índice de docentes atuantes nos anos iniciais, (fig. 1 e fig., 2), evidencia-se uma disparidade expressiva. Assim pode se concluir que a possibilidade que cada docente desenvolva seu trabalho de maneira satisfatoriamente com turmas extensas, poderá vir a ser prejudicado. É possível perceber ainda que esse sujeito terá um ambiente de trabalho com peculiaridades específicas de turmas numerosas, para tal exigirá

esforços de várias ordens, principalmente com relação à formação continuada exigindo desse profissional um preparo que vá ao encontro das demandas que poderão emergir dessas classes com quantidade de alunos para além do habitual.

Trazendo, ainda evidências que o acesso a educação esta sendo contemplado, mas esse esta indo de encontro com a “qualidade” desejável, pois pode-se questionado que condições de trabalho estão sendo constituída para esse profissional exercer seu docência. Nóvoa (2009, p. 21) corrobora trazendo;

Mas nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação.

Conclui-se que a falta de professores para atender esse crescente número de ingressos que ao longo dos anos tem aumentado, trazendo algumas questões que estão ligadas diretamente o trabalho em sala de aula, como: condições de trabalho, políticas públicas educacionais que valorizem o trabalho docente e a formação continuada e condições salariais.

FIGURA 3-4: FORMAÇÃO CONTINUADA

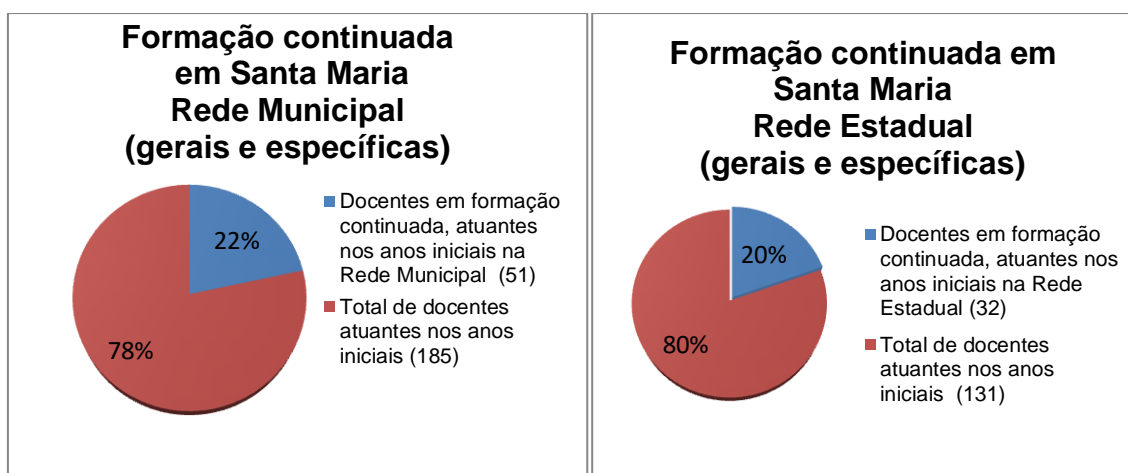


Fig. 3 Fonte: CultivEduca (UFRGS, 2014)

Fig., 4 Fonte: CultivEduca (UFRGS, 2014)

Ao refletir a figura 3 e 4, pode-se encontrar uma porcentagem relativamente pequena de docentes que estão em formação continuada, demonstrando a necessidade de investimento em seus processos formativos. Nesta perspectiva, considera-se que a formação continuada necessita ser assumida na sua dimensão social, entendendo-a e defendendo-a como um direito do professor. Isso significa ultrapassar iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio e colocá-la na categoria das políticas públicas para a educação. (MELO, 1999).

Uma formação de qualidade se constitui como necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório. Concorde-se com a Nóvoa (2009) quando diz que a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho docente e de sua capacidade de intervenção no espaço público da educação. Logo, a defesa pela formação continuada implica o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diversos sistemas de ensino.

Uma política de formação profissional direcionada para essa realidade precisa, pois, nascer no chão da escola para voltar-se a ele, atentando para as múltiplas dimensões em sua formulação e implementação, capazes de construir competências coletivas e definir a intencionalidade da prática educativa com a efetiva qualificação dos processos educativos em andamento (MELO, 1999).

3. A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL E ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA

Ao objetivar identificar as influências do Programa Nacional Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) nas práticas pedagógicas de professoras atuantes no bloco de alfabetização do Ensino Fundamental da rede municipal de Santa Maria, considera-se imprescindível reconhecer como as professoras compreendem a formação continuada.

Figura: **CATEGORIAS e ELEMENTOS CATEGORIAIS**



Fonte: elaborado pela autora

Considera-se a formação continuada a partir da perspectiva de Nóvoa (2002), Vaillant e Marcelo (2012), Marcelo (2010) os quais indicam a intrínseca relação entre a dimensão pessoal e a social da profissão. Abrange dimensões auto, inter e hetero formativos, nos quais as ações e a indução aos investimentos formativos se dão a partir do modo como os professores significam as demandas da profissão docente ao longo de sua atuação.

As professoras colaboradoras do estudo manifestam em suas narrativas uma concepção de formação pautada na ideia da continuidade e do acabamento.

A formação, primeiro não deve ser continuada é permanente, ela não para na inicial e depois a continuada, acho que tem que ser permanente, (sujeito B rede Estadual)

É o processo que o sujeito precisa se constituir como alguém que é incompleto, que busca que corre atrás, que quer tirar dúvidas, que quer aprender sobre o assunto ou renovar as ideias sobre seu fazer, sobre suas atividades, então eu acho que a formação continuada precisa se constituir dessa forma, precisa ter essa característica que é própria de cada sujeito, que a própria pessoa tem que buscar. (sujeito B rede Municipal)

Percebe-se a ideia da formação continuada como uma ação permanente e que precisa ser desenvolvida ao longo da trajetória do professor. Evidencia-se a premissa de preencher possíveis lacunas, assim como a renovação de saberes que possibilite o docente oxigenar sua prática em um movimento dinâmico sendo esse peculiar a cada sujeito. Assim, a formação continuada sendo um dos pontos fundamentais, onde o próprio professor como aquele mantém a formação como ação constante.

As professoras sujeitos, deste estudo, argumentam sobre a formação continuada como uma necessidade constante, de estar sempre em busca de saberes que conduza a sanar possíveis dúvidas, sendo que nada está dado, completo, fechado. Encontram-se, nesta direção, nas narrativas docentes a premissa de que a formação produza direcionamentos específicos que venham a favorecer a atuação enquanto docente, demonstrando o anseio dos docentes que a formação continuada vá ao encontro com sua prática pedagógica.

De acordo com Vaillant e Marcelo (2012) existe um fator que determina que o sujeito aprenda ou não: esse fator é denominado como vontade de melhorar ou de mudar. Logo, a motivação para mudança é o elemento que define que qualquer indivíduo arrisque-se a olhar para o outro lado do espelho.

Nesta direção, as narrativas docentes permitem destacar que o aprender está intrinsecamente relacionado ao tornar o saber pertencente, compreendido pelo sujeito. Assim quando o docente dispõe-se a construir sua formação é porque reconhece a necessidade de apropriar-se de novos saberes, em uma dinâmica de significação dos saberes que possivelmente irá refletir-se em sua prática pedagógica.

Segundo Charlot (2000) o aprender implica é apropriar-se do que foi aprendido. É uma forma de relação com os outros e consigo mesmo. O aprender consistir em um movimento interior que não existirá sem o exterior-reciprocamente. Logo, a formação como uma ação que tem origem externa ao sujeito, mas somente pode ter êxito se encontrar (ou produzir) uma dinâmica interior do indivíduo.

Assim, na troca com o exterior que o sujeito aprende, na interação com o mundo e com os outros; o mundo irá lhe apresentar as condições para que o aprender seja produzido, mas somente ela mesma poderá construir sua aprendizagem.

Nesse sentido, a formação do professor necessita partir do próprio sujeito, na troca com outros, bem como em seu próprio contexto, nos conduzindo a refletir sobre a dimensão pessoal e contextual envolvida na formação. De acordo com Powaczuk e Bolzan (2009, p.6):

Acreditamos que a reflexão acerca do processo de formação docente implica a consideração sobre o processo de objetivação de necessidades moldadas no contexto sociocultural que o sujeito está emerso, na medida em que é justamente deste processo que emerge a motivação orientadora das ações e operações da atividade de produção da docência.

Importante considerar que o aprender e o desenvolvimento do sujeito são processos evolutivos próprios e individuais, logo as ações de formação precisam ser pensadas e implementadas considerando as singularidades dos envolvidos, valorizando seus conhecimentos: práticos e bibliográficos, assim como seu próprio estilo de aprendizagem. (VAILLANT e MARCELO, 2012).

Para Bolzan (2015) as ações autoformativas implicam em atividades conscientemente selecionadas pelos professores para qualificar seu desenvolvimento pessoal e profissional, abarcando peculiaridades da aprendizagem adulta e a ambição de constituir em quanto profissional em seu campo de ação. Para tal, o docente precisa buscar elementos que venham a qualificar e o propicie um processo evolutivo em sua carreira.

A autoformação não pode ser compreendida como uma aprendizagem que se desenvolve no isolamento e na vida cotidiana, mas sim como um processo enraizado nas experiências que voluntariamente são desenvolvidas pelos os indivíduos em seu processo de crescimento. (VAILLANT e MARCELO, 2012)

Entretanto, as professoras ao se referirem as formações que participaram, destacam que geralmente suas demandas não são contempladas, conduzindo a concluir que as questões que inquietam o docente, não estão sendo contempladas na formação ofertada. As narrativas docentes assim posicionam-se:

A formação continuada é fundamental, para que tu vás atualizando para poder ir revendo todos os teus conceitos, as tuas práticas, mas acho que também não é a formação continuada pela formação continuada, por vezes aqui no governo do estado, tenho experiência lá do Município de Porto Alegre temos palestra, temos isso, temos aquilo, mas atividades soltas que não são direcionadas para os teus interesses, para as tuas necessidades, a formação continuada pela formação continuada só para tu teres uma titulação a mais para comprovar, quando eu penso a formação continuada penso em algo focado, direcionado para as

necessidades que a gente tem, essa demanda de hoje (professora C, rede Estadual).

Não se aproveita muita coisa, vamos dizer, tu vais as mesmas palestras várias vezes, teve uma no início do ano, lá em cima com a R. foi boa, no geral não, já teve, nessas de meio de ano que realmente ajude. Uma coisa na prática não tem nada vê uma teoria que não ajudou em nada. (professora A, rede Estadual)

Acredito que toda a formação é bem vinda, no sentido de ajudar a tua prática não só complementar com teoria, ajudando a tua prática, muitas vezes eu vejo que o pessoal da universidade, muitas vezes as pessoas que vão lá nos ensinar, elas não tem essa vivência de sala de aula, poucas pessoas vão lá com essa realidade acentuada. Para nós não interessa, não se aproveita, por que o que as pessoas precisavam ao estar lá era justamente ter essa visão, essa vivência, esse sofrimento vivido dentro da sala de aula, a maioria que vai lá não tem, eles falam uma utopia, uma realidade ao qual ela não conhece é bem complicado. Isso nos revolta, tu quer se especializar, tu queres se formar, tu queres se qualificar, mas tu queres com qualidade uma coisa que venha ao teu encontro, se eu for fazer um curso de música e eu sair de lá sem aprender música eu não vou querer voltar, então é nesse sentido. (professora A, rede Municipal)

A narrativa coloca a formação como colaborador para práticas estabelecendo uma relação interligada, onde é possível o sujeito estabelecer uma ação reflexiva em seu processo de formação continuada. Trazendo o protagonismo docente intrínseco a formação, destacam-se as considerações de Bolzan, “o protagonismo pedagógico seja reconhecido como um caminho para emancipação dos processos de ensino e da aprendizagem da docência. A reflexão e o constante redimensionar das ações pedagógicas desenvolvidas precisam proporcionar a autonomia e a mobilização pela busca do saber”. (BOLZAN, et. tal, 2013, p. 61). Como mencionam as professoras a relação teoria e a prática parece distanciada nas formações continuadas ofertadas, onde essa conceitualização não parece clara. Assim ao buscarem significar as ações de formação, percebem em desigualdade e distanciada de sua ação pedagógica, impedindo que a produção de sentido se estabeleça. Nesta direção, a relevância das ações de formação perde-se ao passo que não se encontra com as necessidades da atuação docente.

Destaca-se nas narrativas docentes a crítica aos modelos impostos de formação que imperam na carreira docente, sendo enfatizado como um ponto obstaculiza a aprendizagem da docência e o investimento na formação continuada.

Eu acho que a formação continuada está muito mal estruturada nas escolas, ela não deve ser imposta, deve ser construída pelo próprio coletivo escolar, por que

o que vem se fazendo é uma professora de outra escola, de outra faculdade muitas vezes sem experiência, que vem falar de um tema que não nos interessa (professora B, rede Estadual)

Eu defendo muito esse trabalho dentro da escola, a possibilidade dessa formação dentro do espaço escolar com as necessidades que esse grupo tem, não é alguém de fora que vais me dizer: olha tu tem que fazer isso ou aquilo e vai dar certo, é aquilo esta sendo gerado dentro da escola, aquelas angústias que estão sendo vivenciadas por aqueles professores que talvez na própria possibilidade de sentar junto com o colega de pensar estratégias. (professora B, rede Municipal)

Nóvoa (2009) ao problematizar os modelos impositivos de formação coloca, que os dispositivos burocráticos no exercício da profissão não necessita ser vista como uma mera questão técnica ou administrativa, mas como a emergência de novas formas de governo e de controle da profissão. Nesta perspectiva pode-se dizer que a exigência de formação perpassa em alguma medida pela possibilidade de controle sobre o como e quando os docentes produzem sua formação.

Estes aspectos estão presentes nas narrativas docentes, levando-as à defesa de uma formação agenciada pelos próprios professores. As professoras assim destacam:

O que acontece, acho que se a formação partisse dos professores, eles construíssem, os mesmos fizessem a própria formação, teria muito mais significado e atrairia mais, não se tem sentido essa formação. Muita formação que a gente vem aqui assisti uma palestra duas horas de noite e a gente sai com mesma visão de antes elas não mobilizam a gente para pensar coisas novas, por que elas não nos interessam. Eu acho que tente se repensar como se fazer essa formação continuada, da onde partir, partem do que acham que é importante, mas que realmente, de fato pode não ser, tem que se transformar isso. (professora B, rede Estadual)

Trocas de experiências, criação de coisas, sugestões, não formação fora da escola, dentro da escola é nossa reunião, a reunião pedagógica uma vez por mês, a trocas com as colegas acontecem na hora do recreio, às vezes sai da sala e vai bater. (professora C rede Municipal)

Como mencionam as professoras a formação continuada se caracteriza como uma ação que se desenvolve no coletivo, na troca de experiências, na escuta, na relação com outros que podem compartilhar das mesmas necessidades, angústias, dúvidas e inquietação que o trabalho docente em seus desdobramentos fazem emergir. Logo, é pela possibilidade de discutir e refletir no coletivo que os sujeitos

podem construir um contexto de aprendizagem que poderá favorecer a busca de objetivos de aperfeiçoamento pessoal e profissional. (MARCELO, 2009).

Entretanto, a “solidão” pedagógica aparece nas narrativas docentes, especialmente pelas impossibilidades de dialogar no espaço escolar no momento em que as inquietações emergem, enfraquecendo o trabalho compartilhado no contexto escolar.

Por que às vezes tu és uma ilha, és sozinha e tens que buscar sozinha as formas de trabalhar com aquele teu aluno que tens dificuldade, sendo que tu poderias trabalhar no grupo, só que criam-se muitos muros na escola que separam em caixinhas os professores de cada série que vai tratar sozinho, cada um dentro de sua sala, cada um faz o quer, sei que cada um tem que ter autonomia para orientar sua prática pedagógica. (professora B rede Estadual)

As inquietações, assim como as boas práticas se aprisionam nas salas de aulas deixando de serem compartilhada. Nóvoa, nesta direção problematiza:

É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. (NÓVOA, 2009, p.21)

De acordo com Marcelo (2009) o contexto escolar pode se tornar um labirinto onde os sujeitos não se encontram, permanecendo o sentimento de “solidão” pedagógica uma constante, desfavorecendo a construção de aprendizagem coletiva que podem favorecer o ensino e aprendizagem desse contexto.

A formação de professores teria um ganho maior se, organiza-se, preferencialmente, em torno de situações concretas, de problemas escolares ou de programas de ação educativa. Inspirando-se junto dos professores a mesma obstinação e persistência que os médicos revelam na procura das melhores soluções para cada caso. (NÓVOA, 2009). Nesta direção, a narrativa da professora B M expressa:

E pensando na formação continuada, além dessas possibilidades de formação que eu tive nesses cursos que eu sempre corri atrás, no sentido realmente que isso fosse uma contribuição para mim, que pudesse tirar proveito disso para minha aprendizagem como alfabetizadora, eu sempre tive essa busca, de estar vinculada a esse processo de pesquisa então, as minhas experiências formativas também estão relacionadas a essa minha constituição como

pesquisadora, por que quando eu ia para essa formação em diferentes cursos eu também ia com olhar de pesquisadora de alguém que também poderia aprender e buscar contribuições para a própria pesquisa. (professora B rede Municipal)

No posicionamento da professora fica evidente a desacomodação, como ponto essencial para construção do sujeito docente, tendo as inquietações como ponto de partida para buscar saberes para o seu fortalecimento, assim como construção de novos saberes para qualificar sua docente. De acordo com Freire (2002) a perspectiva de transformação, da mudança, da não aceitação do acaso imposto pelo concreto, mas de refleti-las de significá-las para sua própria transformação.

Nesta perspectiva, buscar a significação do seu exercício profissional é assumir seu papel de construtor de conhecimento, mantendo a dinâmica da [re] construção como prática constante, de sua ação profissional que é consciente de seu papel social. Marcelo (2009, p.11) em seus estudos conceitua a identidade profissional como sendo a forma como os professores se definem a si mesmos. Revela uma construção do profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional”.

Para essa formação continuada, eu vejo cada vez mais que a formação continuada precisa partir do professor, não é algo que vem de fora, uma imposição de um programa, de uma proposta que vai fazer o professor abrir a mente, abrir as possibilidades, as perspectivas em relação ao seu trabalho, o professor precisa se constituir como essa pessoa que busca, quer saber mais, que está incompleto, quer aprender, o professor precisa se constituir como aprendiz, o professor precisa estar constantemente em formação, mas não é no sentido de estar lá fazendo um curso de tantas horas. (professora B rede Municipal)

Primeiro não deve ser continuada é permanente, ela não para inicial e depois a continuada, acho que tem que ser permanente, não deve ser imposta, deve ser construída pelo próprio coletivo escolar, se partisse dos professores, construíssem, eles mesmos fizessem a própria formação teria muito mais significado e atrairia mais. (professora B rede Estadual)

A percepção da incompletude é evidenciada nas narrativas das professoras. A incompletude para Freire (2002, p.23) é “[...] assumir que se é um ser inacabado é vital para continuarmos a experienciar a vida, pois essa experiência no mundo muda nossas relações com todos os outros seres vivos, assim como com esse espaço físico que nos envolve e nos cerca”. Essas interações homem-homem e homem-espaço cultural caracterizam-se como elementos que dão o suporte para as relações que estabelecidas com o mundo; muito do que somos, somos por influência do espaço cultural ao qual se está integrado.

Assim, segundo Freire (2002) estar consciente deste inacabamento nos faz ir em frente, ir além, assim pode-se construir presença no mundo, não só, isolado, mas sim como sujeito construtor de história e que está em constante aprendizagem, consciente de seu papel na história, que não é estática, mas dinâmica, pois o mundo está acontecendo.

A constante construção de ser docente fica evidenciada na fala da professora B ao apontar a formação como ação que deve partir do sujeito professor, nos conduzindo a construção da identidade docente que se constitui diante dos enfrentamentos da carreira docente.

Curso de formação que eu tenha recebido, mais prático para o meu dia a dia escolar, por que tu vai, tens sites que não, mas tu vai procurando alguma coisa um professor que compartilha contigo um blog alguma coisa acaba sendo um recurso bem útil. (colaboradora B rede Municipal)

Marcelo (2009) traz a identidade profissional como sendo a maneira como os professores se definem a si mesmos e aos outros, uma construção do seu eu profissional, em uma progressão ao longo da sua carreira docente e que define a construção do ser docente.

Nesta direção as professoras colaboradoras deste estudo são unânimes em defender a formação em serviço, ou seja, uma formação que ocorre durante o exercício da profissão e que tem a escola como *locus* primeiro para a promoção de discussões sobre práticas pedagógicas.

O professor é reconhecido como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acende à profissão e vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência, remetendo-nos as considerações de Freire (2002), quando diz que um dos saberes essenciais ao

docente é a clareza em sua prática. A reflexão crítica sobre a prática torna-se necessária na relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando “blábláblá” e a prática, ativismo. A prática docente crítica, implica no pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer; pensar; o fazer, ou seja, ação, reflexão e ação.

A partir da reflexão coletiva é promovida uma identidade profissional que favorece a assunção dos professores como agenciadores dos processos de mudança e provocadores de práticas concretas de intervenção. A reflexão coletiva dá o sentido do desenvolvimento profissional a partir das tramas do trabalho coletivo, revelando-se como o suporte de práticas de formação baseadas no compartilhamento e no diálogo profissional. (NÓVOA, 2009)

Entretanto, há de se destacar que o aprender envolve múltiplos fatores, os quais abrangem a mobilização pessoal, a relação com o contexto e as condições da formação. Colocar em movimento todos esses fatores exige do docente um esforço pessoal que nem sempre está harmonizado com os outros fatores. As condições de trabalho necessitam ser viáveis, ou seja, implicam mais que somente os professores estarem conscientes da necessidade de reflexão coletiva. As professoras manifestam estas questões quando se referem às possibilidades efetivas do trabalho docente no contexto da escola:

É uma situação que tu te vê, então, tu precisarias ter mais suportes para que tivesses sucesso na aprendizagem das crianças, da maneira como está instituída, ainda continua contando apenas com o teu trabalho sabendo que às vezes o teu trabalho não é suficiente, tu precisa de outros profissionais. (professora A, rede Municipal)

Condição de trabalho, estrutura, de recursos humanos para trabalhar, falta materiais, falta acesso ao computador, material de pesquisa para as crianças, nas atividades físicas falta equipamentos para o pátio, material corda, bola, em sala de aula, por exemplo: não têm tinta, não têm pincel. (professora C, rede Estadual)

A gente não tem mais tanto suporte quanto a gente tinha tanto de materiais, já teve mais, aqui é outra visão, dispor de uma sala de uma coisa melhor, falta laboratório, informática, por exemplo: desde que vim para cá a tarde nunca teve, a gente não tem mais a professora da brinquedoteca, se aposentou não tem ninguém lá, as pessoas vão se aposentando eles não repõem, isso é bem complicado (professora A, rede Estadual)

Muito complicado, quem está fazendo magistério já tem um contato com a inclusão, isso no meu tempo não tinha, a gente não tem preparo para isso, eu acho está sendo forçado demais para uma coisa que não tem suporte, a escola não está preparada de maneira geral, as escolas estaduais estão ficando para trás tanto na parte de infraestrutura, quanto nessas questões, eles tem que estar contigo, mas não há apoio, muita criança para pouca gente. (professora A, rede Estadual)

A formação continuada e superação dos desafios encontrados pelo docente em sua ação pedagógica estão intrinsecamente ligadas às condições de trabalho em que esse se encontra, demandando a consideração da gama de exigências que lhe conduzem a criar maneiras para superar as dificuldades das mais básicas até as mais complexas, que muitas vezes envolvem outros setores, as quais o professor nem sempre consegue ter uma relação direta, assim seus anseios e necessidades passam sem ser ouvidas.

Considera-se que a arquitetura escolar a qual organiza as escolas em módulos independentes, assim como a distribuição do tempo e do espaço, respaldado na premissa de normas de autonomia e privacidade entre os professores tem favorecido o isolamento dos professores. (MARCELO, 2010)

A ausência de espaços sistemáticos de compartilhamentos dentro do espaço da escola é impeditiva da construção de uma rede colaborativa no contexto de atuação docente, fragilizando a capacidade de inovação, a flexibilidade e o comprometimento com a mudança, as quais são essenciais na sociedade atual. (MARCELO, 2010)

4. AS AÇÕES DE FORMAÇÃO PROMOVIDAS PELO PNAIC (PACTO NACIONAL ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA) SOB O OLHAR DAS PROFESSORAS

A categoria a ser explicitada tem como objeto as percepções dos docentes acerca das ações de formação promovidas pelo PNAIC. Destacam-se as experiências de formação a partir dos encontros organizados nos grupos de estudo, bem como sobre a repercussão das experiências formativas nas práticas docentes.

Iniciamos trazendo as considerações expressas no caderno de apresentação do PNAIC (2015) acerca da formação continuada quando advoga:

Neste movimento contínuo de aprendizagem e redimensionamento da prática pedagógica, a formação continuada torna-se um instrumento de

profissionalização, pois ela é dinâmica. Neste processo, conforme a complexidade e a necessidade do exercício docente, o professor vai mobilizando ou construindo seu conhecimento de acordo com as exigências da sua atividade profissional. (MEC, 2015, p. 52).

Percebe-se que a formação continuada preconizada no Programa tem a prerrogativa de que essa vá ao encontro com as práticas pedagógicas dos professores participantes. Motiva-se por estabelecer o processo de formação continuada de modo a estabelecer conexões com a ação profissional, tornando-se parte intrínseca do desenvolvimento do docente, possibilitando a produção de reflexões em suas práticas.

Entretanto, as prerrogativas do programa precisam ser analisadas a partir das múltiplas ações que compõe a concretização do programa e especialmente o modo como os professores que vivenciam a formação a percebem.

A professora B E ao referir-se a sua participação no programa apresenta um posicionamento satisfatório ao mesmo:

É uma iniciativa muito boa, é uma política pública muito interessante e realmente muito importante para nossa formação. O material do Pacto foi muito legal, os trabalhos que a gente realizava, as propostas de grupo de coletivo eram as mais interessantes, porque envolvia independente da série de atuação todo mundo praticava junto. (professora B, rede Estadual).

Trabalho coletivo e compartilhado se evidencia na narrativa docente como sendo parte essencial da formação ofertada pelo PNAIC, promovendo interações que favoreceram construções significativas, revelando a reflexão coletiva como ponto qualificador da formação.

De acordo com Bolzan e Isaia (2006) os professores ao discutirem sobre seus fazeres docentes, revelam suas concepções acerca do processo de ensinar e de aprender, permitindo a construção de um caminho de indagação, e conseqüentemente, uma posição reflexiva acerca de seus saberes e fazeres pedagógicos, contribuindo sobremaneira para sua formação.

As professoras ao referirem a adesão ao programa, revelam que suas expectativas eram de incrementar seus saberes e fazeres, como expressam as narrativas que seguem:

Eu me inscrevi no Pacto com a ideia que eu ia ter um preparo maior, no sentido, um fortalecimento na questão da alfabetização. (professora A, rede Estadual)

Eu concordo que todo o professor deva se aperfeiçoar, que deva fazer o curso, até quando elas explicaram os professores do Pacto de primeiro à terceiro ano que quiserem continuar, nesse ano série terá que fazer o Pacto, eu acho uma boa. (professora A, rede Municipal)

Ambas narrativas evidenciam o reconhecimento da qualificação como sendo fundamental para a formação docente, compreendendo a “obrigatoriedade” como possibilidade que contribui para atuação docente. Assim compreender a possibilidade de qualificação, como requisito do trabalho docente tendo a prerrogativa do qualificar-se como parte essencial para que esse possa concretizar-se. Em seus estudos Davis (et tal, 2011) destaca a formação continuada como central para o desenvolvimento profissional dos professores fazendo parte de um projeto individual, que permite dar sentido e valor à atividade docente.

Nessa ótica, a formação continuada precisa permitir que se vivenciasse na profissão uma experiência prazerosa, valorizada por permitir desvendar novas formas de ser, pensar e sentir como a construção de projetos coletivos éticos para o mundo em que se vive. (DAVIS, et tal, 2011). Nesta direção, a professora BM atesta a validade das ações de formação promovidas pelo PNAIC:

Eu vivenciei há dois anos esse processo com a linguagem e matemática trabalhos bem específicos, como te disse, o que tirei de mais significativo, desse processo, foi essa possibilidade de estar com esse grupo compartilhando esses conhecimentos, por que o material em sim, principalmente com a linguagem para mim, particularmente era uma abordagem que eu já vinha há muito tempo estudando, me dedicando ao trabalho com a leitura e a escrita. (professora B, rede Municipal)

O PNAIC, a partir das reuniões, das parcerias, das trocas, das parcerias com as colegas conseguimos ter um norte na parte da linguagem, atividades, na parte da matemática que foi excelente, isso abriu o leque, a partir dai eu consegui deslanchar. (professora C rede Estadual).

A professora B M reafirma, o compartilhamento de saberes, como ponto mais significativo no processo formativo ofertado pelo PNAIC, para tal aponta o processo formativo percebido como oportunidade de partilha e renovação do saber. As narrativas expressam o compartilhamento como elemento fundamental da formação docente, ao favorecer esses encontros dos grupos de estudo do PNAIC propiciou o

compartilhamento de saberes tornando as reflexões pessoais e coletivas significativas ao grupo.

Com o PNAIC, tive a possibilidade de estar com um grupo de professoras do primeiro ano e poder compartilhar ideias, poder ver como elas trabalham, quais são as angústias que elas têm, a gente chega a conclusão que são as mesmas que nós temos. Então isso para mim era o mais significativo, de poder estar lá no sábado de manhã e de tarde poder ter aula com um grupo de professores, essa possibilidade de poder compartilhar com esse grupo, de poder estar em formação realmente discutindo sobre aquilo que é necessidade daquele grupo, que talvez sejam necessidades muito semelhantes ou talvez sejam específicas de um contexto e as possibilidades do professor dar uma ideia, olha: quem sabe tu fazes isso, eu fiz deu certo, ou quem sabe a gente pensa em outras estratégias, essa possibilidades de compartilhar isso faz parte da formação. (professora B, rede Municipal)

A narrativa da docente B.M indica que as ações de formação propiciadas no encontro com outros sujeitos, possibilitaram partilhar suas práticas pedagógicas, tomando-as como ponto de partida para refletir possíveis estratégias que venham a favorecer suas ações pedagógicas. Esses compartilhamentos deixam evidente que as trocas são peças chaves para minimizar os efeitos da condição de “solidão” pedagógica, que muito dificulta o trabalho docente.

A construção coletiva nos influencia, bem como nos tornamos influenciados. Maturana (1999) trazido por Viera (2004), afirma que é na relação com o outro que se estabelece a identificação do outro como legítimo outro. Somos a construção si, mas também a do outro, assim sendo reconhecer o outro como legítimo, nos propicia encontrarmos-nos também como sujeitos legítimos para outros. (VIERA, 2004)

A diversidade de experiências das professoras ao serem compartilhadas possibilita a aprendizagem, a construção de saberes, parte importante para formação docente. Essa relação de troca favorecida pelos encontros entre os docentes revelou-se como ponto essencial para a significação da formação ofertada pelos grupos de estudos do PNAIC.

Compartilhamento de novas possibilidades para o desenvolvimento do trabalho docente esteve intensamente evidenciada nas narrativas, as docentes percebem a colaboração de outros como colaborador importante para refletir sua prática, remetendo-nos as considerações de Nóvoa, (2009) o aprendizado profissional organiza-se, cada vez mais, em uma imediação de comunidades de prática, no ambiente de cada escola, mas também no contexto de movimentos

pedagógicos que nos conectam a dinâmicas que vão mais a frente das alcances organizacionais.

A narrativa da professora B M revela o movimento pedagógico gerado pelas ações do programa:

As propostas são muito significativa e principalmente para um professor que só teve formação inicial que parou de estudar, que precisa desse olhar, dessa discussão teórica, mas eu vejo que não pode ser imposto, isso tem que ser apropriado pelo sujeito, ele tem que sentir necessidade daquela formação, ele tem que se sentir motivado a trabalhar, a pensar sobre essas questões (professora BM, rede municipal)

A narrativa da docente B. M, coloca a formação inicial em alguns casos como sendo a base única que os docentes utilizam para sustentar sua prática pedagógica, evidenciando a descontinuidade da formação o que poderá gerar desatualização dos saberes necessários ao desenvolvimento do trabalho docente.

Assim argumenta para a importância da formação continuada para revitalização dos saberes, partindo da premissa que nada está completamente pronto, mas em constante adaptação e reformulação. A formação continuada, nesta direção pode vir a ser esse impulsionador do processo formativo, em busca de que possíveis dúvidas ou incertezas possam ser superadas, assim como boas práticas sejam qualificadas.

Entretanto, como bem a professora destaca, a formação precisa ser reconhecida como necessária. Os professores precisam aderir aos projetos de forma consciente e comprometida, não cabendo imposições. Importante considerar que o trabalho docente não se traduz a uma mera transposição do saber de um sobre o outro. Uma transformação dos saberes obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a demandas pessoais, sociais e culturais. (GATTI E BARRETO, 2009)

Nessa perspectiva, a reflexão que segue decorre a partir da percepção construída pelas docentes com relação à aplicabilidade e a significância do PNAIC no contexto escolar, bem como em suas práticas pedagógicas.

Eu vi que mudou bastante coisa, eu mesma passei a utilizar mais alguns jogos, principalmente os de matemática que eu não usava muito, os de alfabetização também, mas o da matemática e consegui utilizar e fazer coisas que eu não conhecia, e a gente conseguiu trocar mais coisas, teve uma maior troca entre os professores e procura por coisas novas. (professora B, rede estadual).

Sempre que eu preciso de um esclarecimento, que alguma das colegas não pode me ajudar, eu vou para o material do PNAIC, tenho como material de consulta de atividade, os jogos são muito legais. (professora C rede Estadual)

A narrativa BE aponta a reflexão sobre sua prática docente produzida após a participação nos grupos de estudo do PNAIC, assim conduzindo a desdobramentos favoráveis a formação construída no Programa. A reflexão sobre maneiras diversificadas para qualificar o trabalho docente demonstraram-se como ponto de relevância para a construção do ser docente. Para tal Powaczuck e Bolzan (2009), colaboram trazendo a seguinte afirmativa:

Acreditamos, pois que o processo de reflexão compartilhada é fundamental a aprendizagem, na medida em que permite a tessitura de ideários que vão se redesenhando de forma compartilhada, criando-se uma rede de interações que vai sendo produzida, à medida que os participantes desse processo têm a oportunidade de confrontarem seus pontos de vistas em relação aos saberes e fazeres que produzem cotidianamente, favorecendo assim, o processo de aprender a ser professor. (POWACZUCK e BOLZAN, 2009, p.10).

A ressignificação de saberes, assim como as trocas de experiências, revela-se como impulsionadora para a qualificação da ação pedagógica. Considera-se que a formação deve contribuir para criar nos professores atuantes, o hábito da autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais. (GATTI E BARRETO, 2009).

Assim há que se considerar que o acesso a processos formativos precisam ser fonte de bases sólidas, não se abreviando à disseminação de metodologias e estratégias de aprendizagem. (DOURADO, 2007)

As professoras ao se referirem ao material da formação destacam para a qualidade deste, indicando-o como importante fonte de consulta. Assim expressa à narrativa da professora C:

Quando inicio o PNAIC, a partir das reuniões, das parcerias, trocas, parcerias com as colegas, conseguimos ter um norte na parte da linguagem, atividades. Na parte da matemática que foi excelente, isso abriu o leque a partir daí eu consegui deslanchar sempre que tenho uma dificuldade na hora de aplicar algum exercício, uma atividade nova eu recorro ao material do PNAIC, o material do PNAIC por enquanto é material de apoio. (professora C, rede estadual)

Para mim melhor que essas formações que a gente tem só na teoria, tu fazes materiais, tem bastante ideias, de jogos, só que a gente não tem tempo eu pelo menos não tenho tempo para isso de sentar e fazer, mas ajudou bastante aquele material que vem na apostila é bem bom, os jogos também e os livros são bons. (professora A, rede estadual).

Os apontamentos trazidos pelas narrativas docentes elucidam a superação das dificuldades, percebendo o material do PNAIC como apoio, assim nos conduzindo a perceber a formação continuada como suporte importante na construção do trabalho docente, bem como na constituição do ser professor como sujeito atuante que constrói saberes e são construídos por esses, não no isolamento, mas nas trocas com outros.

Entretanto, o destaque da professora A revela que as dificuldades, como a falta de apoio familiar, pedagógico e de outros profissionais que poderiam colaborar para o desenvolvimento das crianças, muitas vezes os professores enfrentam ao equacionar as demandas de seu trabalho e o tempo que dispõe. Nesta direção, considera-se que os professores não podem ser responsabilizados como atores únicos, nem de forma independente de suas condições de trabalho. (GATTI e BARRETO, 2009). A educação é uma construção coletiva, assim a responsabilidade que deve ser assumida como tal, remetendo-nos a pensar nas condições de formação que a carreira docente comporta atualmente.

Produzir-se e reconstruir-se em um exercício constante exigido pelas demandas do contexto escolar, em muitos momentos necessita de incentivo e condições para que a formação de fato aconteça. Como colaborador e qualificador para e no trabalho docente, o PNAIC ao motivar os docentes à formação continuada foi indicado como revitalizador das práticas docentes. Isso ficou claramente evidenciado na fala da docente A.M:

Motivou assim, tu estás no caminho certo continua, melhora aqui, por que teve uma colega que deu uma contribuição, por que ela trabalha de uma forma diferente tua, mais enriquecedora, então nesse sentido, contribuiu, motivou para que tu continues na caminhada, que tu melhore um pouco mais, mas o que trouxe de benefício para dentro da escola foi só isso. (professora A, rede Municipal)

A docente A. M, coloca a superação dos desafios, partindo da reflexão coletiva como suporte para buscar novas maneiras de qualificar a prática. Nesta direção, é possível inferir que a formação ofertada pelo PNAIC possa constituir-se

em motivação para transformar a organização escolar pautada na individualidade, evidenciando o desenvolvimento do trabalho coletivo uma ação possível. Um processo de formação continuada que, especialmente, dê a atenção ao clima de colaboração entre os professores.

Entretanto, as docentes apontam para algumas exigências que foram propostas descaracterizando algumas prerrogativas do PNAIC. As narrativas que seguem assim expressam:

Particularmente, foi algo muito significativo e que eu tive a oportunidade de acompanhar, de desenvolver o trabalho, de poder pensar estratégias, apesar do mesmo modo ter exigências que descaracterizam o próprio encaminhamento que o PNAIC queria dar. Então a forma como foi organizado pelas professoras orientadoras de estudo colocou como uma exigência, por exemplo: tem que desenvolver tal história e a partir dessa história fazer tal coisa, lá corriam os professores para fazer isso em uma semana de aula porque no próximo dia do curso tinha que levar o resultado daquilo. Então acho que essas exigências descaracterizaram um pouco o objetivo do que era a formação dentro da matemática que não é a exigência de que vá desenvolver algo e buscar resultados para aquilo por que é o que eu tenho que dar conta com um resultado lá, mas é a possibilidade do professor conhecer novas possibilidades, de conhecer novas estratégias. Então acho que para muitas pessoas ficou só naquela exigência, eu vou cumprir essa tarefa. (professora B rede Municipal)

O primeiro ano eu fiz como ouvinte, por que não estava no ano anterior cadastrada no senso escolar, mas participei, ficava avaliando me lembrava muito à graduação a disciplina de alfabetização, agora vocês criem uma atividade e uma sequencia didática aquilo, eu achava muito chato, preferia sentar ler, trocar ideias ou explorar um jogo do que ficar fazendo uma atividade para apresentar e mostrar para os outros e também para encher os olhos a vamos fazer uma exposição do PNAIC, eu não gosto disso, não ficar senta e faz uma tarefinha, tem uma proposta aqui no livro do PNAIC vamos avaliar ela, vamos testar em sala de aula é valida não é valida que vocês acham? Isso. (professora C, rede Estadual)

As narrativas docentes apontam para exigências impostas para efetivação das ações formativas do programa. Exigências que foram consideradas inadequadas, mas que foram compreendidas como sendo a maneira que as instituições gestoras (MEC e Secretárias de educação, estaduais e municipais) perceberam como possibilidade de promover uma formação continuada em grande escala.

No momento em que eu imponho que obrigo, que exijo, coloco isso como uma forma de pressionar se perde totalmente o sentido do trabalho são coisas que precisam ser avaliadas, que o curso, que o programa, sim é muito valido o

encaminhamento que o Município esteja dando é que precisa ser repensado. Eu vi muitas exigências dentro do processo de formação no PNAIC, acho que algumas foram necessárias, talvez não bem encaminhadas, mas necessárias. (professora B, rede municipal)

A formação continuada construída e instituída nesses moldes de imposição aponta sobre a maneira que o sistema educacional vem sendo pensado, conduzindo a concluir que predomina a ideia de controle. Para um sistema educacional que realmente atenda de forma articulada as ações e possibilidades de atuações coletivas, o comprometimento precisa ser premissa incorporada por todos. (DOURADO, 2007)

A maneira como a formação continuada é organizada pelos gestores, pode influenciar na construção e significação desta, produzindo uma percepção de inutilização deste momento que deveria vir para acrescer a formação docente.

Entende-se que o planejamento e o desenvolvimento das ações de formação implica conhecer sobre a natureza das instituições educativas e suas finalidades, bem como as prioridades institucionais, os processos de participação e decisão, em âmbito nacional, nos sistemas de ensino e nas escolas. A articulação e a rediscussão de diferentes ações e programas, direcionados à gestão educacional precisam ser também conduzidos e produzidos a partir de ações coletivas e dialógicas.

PNAIC se a gente for ler os materiais do PNAIC tem essa exigência de que o professor deva permanecer ou não se não permanecer no curso, isso é um entendimento e uma forma que eles acharam de exigir dos professores que permanecem. Então, fico me perguntando até que ponto essa exigência é válida, acho que tem que partir das pessoas esse interesse e essa motivação. (professora B, rede municipal)

Por que muitas vezes tem profissionais que não querem fazer o curso, acho que todos tem que fazer, mas quando deixa a desejar, nesse sentido abre uma brecha para que as pessoas saiam falando que o curso não esta sendo eficaz (professora A, rede Municipal)

As professoras colocam que a abordagem que foi desenvolvida pelos gestores locais do Programa pode ter sido equivocada, especialmente pela imposição gerada a adesão ao programa dos professores atuantes no bloco de alfabetização.

Aliado a estes aspetos também evidenciaram manifestações por parte das professoras no que se refere às dinâmicas das reuniões dos grupos de estudo que foram organizadas na formação.

A minha experiência pessoal, não foi boa devido à orientadora, por que ela não tinha experiência, era uma professora de ensino médio ensinando professoras de anos iniciais, ela atuava no colégio M., deu aula muitos anos atrás lá no tempo da pedra, ela tinha em mãos coisas materiais muito ricos, mais não sabia dinamizar, ela não tinha uma metodologia adequada. A formação acabou sendo feito como trabalhos, por que ela não vinha, trabalho com computador, ler o caderno didático fazer um trabalho e entregar, raramente tinha esses momentos de compartilhamento que eram os bons. Então esses raros foram bons, mas foram poucos e não deu-se conta de tudo, eu espero que esse ano seja diferente por que mudou a orientadora, mas era muito separado a metodologia utilizada não foi tão satisfatória quanto o material. (professora B, rede estadual)

A professora B.E manifesta o seu descontentamento e atribui às fragilidades da orientadora do grupo de estudo ao qual fez parte, como sendo uma docente com pouca vivência no bloco da alfabetização, assim conduzindo a colaboradora a compreender que a falta ou pouca vivência nos anos iniciais como desqualificador da condução do estudo.

Eu acho que o Pacto deveria ter alguns critérios, principalmente de seleção de orientadora de estudo, falam que tem, mas a minha própria orientadora não seguia esses critérios, eu acho que ela deveria, por que ela tem um total de horas para serem vencidas deveria focar não nas horas, mas na qualidade dos encontros, por que muitas vezes uma hora e rende fazendo um jogo, do que ficar quatro horas discutindo. (professora B, rede Estadual)

Na questão do curso, metodologia, do conteúdo do curso deixa a desejar, se eu levar a apostila para casa lê eu vou sair ganhando muito mais, do que ficando lá. (professora A, rede Municipal)

Nesse sentido, a organização e a condução dos grupos de estudo foram fragilizadas devido ao despreparo da pessoa responsável por gerir as atividades de estudo no grupo de trabalho. De acordo com as orientações do PNAIC, MEC (2012, p.39):

Os orientadores de estudo e os professores deverão ser inscritos pela secretaria de educação, que deverá atender aos critérios assim definidos:

O orientador de estudo deve:

1. Ser docente efetivo do município;

2. Ter concluído curso de Graduação em Pedagogia ou Letras;
3. Ter participado do Programa Pró-Letramento ou, nos casos comprovados em que tal critério não possa ser atendido, a Secretaria de Educação deverá promover uma seleção, para escolha do(s) orientador(es) de estudo que considere o currículo, a experiência e a habilidade didática dos candidatos, sendo que o(s) selecionado(s) deve(m) preencher os seguintes requisitos cumulativos:
 - I ser professor efetivo da rede;
 - II ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura;
 - III Atuar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo exercer a função de coordenador pedagógico;
4. Não estar recebendo bolsas de programas de formação inicial ou continuada de professores para a Educação Básica, de acordo com a Lei nº 11.273/2006;
5. O orientador de estudo deverá permanecer como professor do quadro efetivo do magistério da rede pública de ensino que o indicou durante toda a realização da Formação de Professores Alfabetizadores, sob pena de exclusão da formação. O orientador de estudo somente poderá ser substituído nos seguintes casos:
 - I deixar de cumprir um ou mais requisitos de seleção;
 - II por solicitação do próprio orientador de estudo. (MEC, 2012, p.39):

Evidencia-se, desta forma, um descompasso entre o que é proposto como ação direcionadora do programa e o que efetivamente é produzido nos diferentes espaços onde o mesmo acontece, o que acaba por restringir as potencialidades do programa.

As professoras colaboradoras destacam que o modo como às discussões foram propostas foram frágeis, como manifesta a professora B E:

Por que, eu acho que o material disponibilizado foi muito bom, mas a metodologia de trabalho não foi interessante. O que a gente fazia: a gente se reunia e conversava e acabava dando o rumo da coisa e não era uma boa formação, por que deixava de render, a gente poderia outras coisas bem dinâmicas, às vezes quando ela tinha o tino de fazer uma confecção de jogos, um circuito de jogos conosco era muito legal, mas isso era muito raro. (professora B, rede estadual)

Encontrou-se evidências que colocam o Programa como sendo uma formação com devida relevância, mas sua concretização não foi ao encontro com a “qualidade” do material disponibilizado. As dinâmicas organizacionais também são destacadas pela professora A. E como aspectos que fragilizaram as ações de formação.

As apostilhas são boas, demoraram muito para vir, e não tem material, se tem como baixar, tu conseguias, eu acho ela é bem bom, bem interessante ajuda bastante tem ideias boas, mas é complicado no sentido daquela pessoa que passa o dia inteiro na escola continuar a noite se torna muito cansativo, no meu ponto de vista tinha que ser no sábado, mas não é todo mundo que concorda com isso, eu achei bom com alguns problemas o que me frustrou foi essa questão do material, não é meu se eu sair daqui o material tem que ficar aqui, o material é da escola. (colaboradora A, rede estadual)

Como evidencia a narrativa da docente A E a organização concretizada deixou a desejar remetendo-nos ao papel das estâncias gestoras locais do PNAIC. A colaboradora A.E não considerou a forma como os encaminhamentos foram realizados como sendo satisfatórios para que o PNAIC alcance seus objetivos.

A problematização das condições de formação docente coloca-se como questão que está interligada à gestão educacional, obviamente que deve-se considerar as diferentes instâncias que a gerenciam, assim como todos os fatores que interferem nos modos organizacionais da atuação dos profissionais da educação.

A professora C M relata seu posicionamento acerca dos modos organizacionais do programa

Eu achava cansativo, muito extenso, poderia ser reduzido, o PNAIC quando ia começar vieram nas escolas o disseram que era maravilhoso, tem que ir é obrigatório de primeiro ao terceiro ano, mas começou aquelas cobrança, entrevista um aluno por vez, se tu pedes não tem quem fique na sala, tinha que fazer coletivão ditado, mas não precisa disso para saber que fase que as crianças, tinha que preencher papel, fazer as coisas que ela mandava, não dava tempo, diziam que tinha que fazer plano para esses que estão nessa fase e para o terceiro ano é para enlouquecer, preencher caderno de chamada a mão, não tem tempo, tem que cuidar de casa, eu disse não vou mais, só fui por que não queria largar o terceiro ano, prefiro nem ganhar dinheiro. (professora C, rede municipal)

A narrativa da docente C M evidencia que pouco suporte pedagógico foi disponibilizado, pois essa percebeu as atividades exigidas pelo Programa, como muito “pesadas” diante da realidade do cotidiano do contexto escolar, deixado evidente que as cobranças eram feitas, mas o apoio para que essas fossem devidamente realizadas não foram suficientes.

Outro aspecto que se evidenciou foi referente às pressões relativas ao rendimento das crianças no bloco de alfabetização. A professora C M assim expressa:

As trocas de experiências foi que a gente pode ver que nas outras escolas também tem problemas, todas têm, começou a angústia dos terceiros por a gente não sabia o que fazer, por que a criança tem que aprender a ler, uma cobrança tem fazer isso, tem que fazer aquilo e a gente não sabia como fazer, foi de enlouquecer, teve gente que pediu para mudar de turma, por que está estourando tudo no terceiro, por que as do quarto sabem que vai chegá-la os que sabem ler, porque as do terceiro seguram, fico preocupada cinco reprovações, as crianças não vem à aula, isso prejudica, o PNAIC não foi de todo ruim. (professora C, rede municipal)

Percebe-se na narrativa da docente C M, a preocupação com as condições de aprendizagem com que os alunos egressos dos anos anteriores (1º ano e 2ºano), ao ingressarem no 3ºano do ensino fundamental, pois segundo a mesma, os alunos estão chegando a essa etapa do ciclo com uma defasagem de conhecimentos que os prejudica ao longo do 3º ano do ensino fundamental.

A docente C M conclui que essas lacunas revelam que as expectativas ou indicações relativas aos direitos de aprendizagem dos anos anteriores não se concretizaram. A narrativa da docente C M evidencia a preocupação com os índices de reprovação ao final do 3ºano que essa atua, pois como já colocado pela mesma, às crianças chegam com lacunas, assim angustia-se que seus esforços não sejam suficientes para superá-los, assim resultando em número elevado de reprovações.

Estas questões nos conduzem a refletir que conceitos tomam papel principal na organização do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização: qualidade da aprendizagem adquirida pelos discentes ou quantidade de aprovações ao final do bloco.

Considera-se que o impacto de relevância sobre o sistema educacional implica a análise destas questões, a problematização de ideários que parecem avançar na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático, mas, de outro lado, privilegia-se à ênfase gerencial, nas características tecnicista e produtivista, vislumbrada sobre a forma de testes padronizados que naturalizam o cenário desigual em que se dá a educação brasileira. (DOURADO, 2007)

Estas questões permitem inferir que os posicionamentos acerca do impacto do programa, ainda são difíceis de serem identificadas com precisão. O Programa deixou incertezas, que possivelmente interferem que modificações significativas desenvolvem-se no contexto escolar. As narrativas docentes manifestam estes questionamentos:

O Pacto na verdade não teve, não foi um movimento que levou para frente à realidade da sala de aula ao ponto de mudar a sociedade, está mais em função de verba, de cumprir carga horária e de prestar conta disso para que a verba venha, ele como movimento nacional poderia fazer uma avaliação as reais necessidades da escola do que os profissionais enfrentam. (professora A, rede Municipal).

Eu acho que a formação continuada, ela deve existir, mas às vezes, percebo como o PNAIC que é um programa que vem uma verba Federal, tem muitos momentos, que percebo que estamos lá cumprindo horário, por que eles têm prestar conta daquela verba, então à gente está lá para cumprir horário. Sendo eficaz, bem aproveitado, com temas pertinentes a escola. A sala de aula, não tem acontecido, por exemplo: uma abordagem que é a Lei afro-indígena que é uma coisa atual é Lei nunca foi abordado lá, foi abordada a inclusão, que já passou que já Lei há tanto tempo, está acontecendo em sala de aula, mas coisas novas que vem que nem é nova Lei: Afro-indígena, mas agora que a gente está abordando então coisas que realmente importantes para a sala de aula para o nosso dia a dia, eu acho que falta, as palestras são coisas muito para cumprir carga horaria. O que tem o aproveitamento em si se dá nessas trocas que te falei. Na questão do curso, metodologia, do conteúdo do curso deixa a desejar (professora A, rede Municipal).

A narrativa anterior apresenta a importância da formação continuada, mas que nem sempre se encontra com as demandas atuais do contexto escolar, assim deixando de abordar o que os professores consideram como exigências atuais no contexto escola. Para tal nos conduz a refletir sobre os desafios implicados na organização e planejamento dessas ações formativas. A uma distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato praticado nas escolas apresenta uma grande defasagem. Desta forma, a importância de chegar-se ao contexto da escola para compreender as mudanças que de fato ocorrem no cotidiano docente. (OLIVEIRA, 2004)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo desenvolvido que objetivou compreender as vivências que os professores tiveram no processo de formação continuada ofertado pelo programa a professores da rede municipal e estadual de Santa Maria, pode-se chegar a algumas considerações.

As professoras colaboradoras apontam que as ações formativas viabilizadas pelo PNAIC apresentaram aspectos favoráveis para a prática docente, sendo que

esses parecem na forma de; compartilhamento de vivências e saberes, assim como em situações motivadoras para o trabalho pedagógico.

Os posicionamentos favoráveis das docentes às dinâmicas formativas do PNAIC que proporcionaram o compartilhamento entre pares permitem indicar a modalidade de formação entre pares como dispositivo importante para o avanço do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização, remetendo-nos a validação desta dinâmica nos programas de formação continuada.

As docentes indicam os grupos de estudo como impulsionadores para a reflexão de suas próprias práticas, especialmente, quando assumiram a função de compartilhar dúvidas, anseios, angústias, bem como propostas a serem desenvolvidas nas suas práticas docentes.

Outro ponto de destaque se deu sobre os cadernos de formação, que foram destacados como importante material de consulta e estudo dos professores. Entretanto, houve indicações negativas relativas aos modos organizacionais promovidos nas ações de formação, as quais revelam que o potencial do programa foi fragilizado por questões que dizem respeito à/ao:

- Formação, preparação e a metodologia desenvolvida pelas orientadoras de estudos;
- Distanciamento dos estudos organizados e realizados na formação, com as exigências do contexto escolar;
- O provimento de condições para a qualificação efetiva dos processos educativos no bloco de alfabetização.

As professoras manifestam que as condições da formação no que se refere ao tempo e a sobrecarga de atividades propostas revelaram-se como impeditivos de potencial que a formação poderia ocorrer, remetendo-nos as considerações de Saviani (2011), quando diz; que as políticas educativas ao não priorizarem o provimento de condições adequadas para a realização do trabalho docente, também são coniventes com as condições insatisfatórias que os cursos de formação se desenvolvem.

O compartilhamento foi apontado como importante, mas também ficou evidenciado que esse foi não suficiente para modificações nas práticas docentes se efetivassem, tendo em vista há fragilidades nas condições de trabalho docente,

principalmente a falta de apoio de outros profissionais como: da área da saúde, apoio pedagógico entre outras. Assim sendo, considera-se a necessidade de fortalecer a rede de apoio ao trabalho docente, de modo a atender as necessidades das crianças, favorecendo que aprendizagem desenvolve-se de maneira mais eficaz.

As considerações elencadas pelas professoras nos conduzem a refletir sobre a gestão e suas implicações para o processo de formação promovido pelo PNAIC, tendo em vista que se evidenciou divergências de encaminhamentos originados dos diferentes atores envolvidos na gestão do programa, que em muitos casos contrariavam as próprias premissas do programa.

Ressaltando que o estudo tem em sua base de dados em dois grupos de docentes pertencentes à Rede Municipal e Estadual do município de Santa Maria, as quais são gestões diferenciadas, que se organizaram para o desenvolvimento do PNAIC de maneiras distintas, pelo evidenciado nas narrativas docentes. A imposição relatada pelas docentes da rede Municipal, não foi evidenciada nas narrativas das professoras da rede Estadual.

Com relação às orientadoras dos grupos estudo essas relatam pontos muito próximos. Ao passo que essas teriam por finalidade organizar de melhor forma possível os encaminhamentos para o desenvolvimento e efetivação do Programa.

Nesta direção, percebe-se que mesmo que as gestões tenham sido diferenciadas, há a necessidade de refletir sobre seu papel e sua relação com a escola, ao passo que em sua constituição teórica compreende-se como processo social construído no coletivo, para tal requer a participação e colaboração de todos os sujeitos.

As narrativas revelam indícios que nos conduzem a concluir que o diálogo e ações coletivas estão distanciadas tanto na escola como entre a escola e a gestão local, demonstrando a fragmentação dos processos de gestão democrática. Concorda-se com Dourado (2014) ao afirmar que as políticas educacionais implicam efetivamente o envolvimento e o comprometimento de diversos atores incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino.

O estudo nos mostrou a importância das instâncias coletivas e colegiadas de gestão (Município e Estado), pois foi evidenciada que esse distanciamento produz interferências negativas sobre o processo da formação continuada.

As condições que a formação do PNAIC foram conduzidas revelam que para a formação produzir transformações significativas, essa deverá construir-se tendo como perspectiva o protagonismo compartilhado, a partir do comprometimento e participação efetiva nas deliberações e encaminhamentos relativos aos processos formativos em andamento.

Pode-se perceber de maneira expressiva um descontentamento por parte das docentes com a condução do desenvolvimento das ações no que se refere às orientadoras de estudo, o que foi descrito como ponto negativo do Programa, pois de acordo com as professoras, as orientadoras tiveram dificuldades em desenvolver as atividades propostas pelo Programa, em um dos casos a falta de experiência nos anos iniciais foi apontada como desqualificador do trabalho desenvolvido.

Considera-se a necessidade de problematizar se isso não decorre de uma cultura de formação docente pautada na passividade e na recepção passiva. Mesmo que seja unânime nas narrativas docentes o reconhecimento que a formação continuada precisa ser um investimento pessoal, pode-se inferir que a construção do protagonismo docente, ainda, carece que ações mais efetivas.

Sendo que esse estudo propor-se a conhecer as possíveis interferências nas práticas pedagógicas das políticas públicas, em especial a do PNAIC, considera-se que esse promoveu algumas alterações sobre o contexto escola, mesmo que essas ainda não possam ser percebidas com clareza, mas um movimento que considera-se de extrema importância foi o compartilhamento entre pares viabilizando as professoras situarem seus trabalhos dentro do contexto da rede da qual faz parte.

A emergência e a construção do protagonismo compartilhado revelam-se como desafio para a melhoria da educação, tornando possível visualizar a política educacional como agenciador desse processo em busca de um sistema educacional que possa promover a construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Cidália, et tal, **Estudo de Caso Métodos de Investigação em Educação**, Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia, 2008. Disponível em: http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf, acessado em: mai. 2015.

ALBUQUERQUE, Eliriane A. S., Inovações e permanências na prática pedagógica: a percepção de alfabetizadoras de Porto Velho sobre as influências do PROFA, XXX Reunião ANPED, UFSC, 2010. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3321--Int.pdf> acessado em:

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, Silvia M. A., **Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade**, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489 – 501 Set./Dez. Porto Alegre 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/489/358> acessado em: Dez. 2015.

_____, Doris P. V; POWACZUK, Ana C., **Iniciação à docência universitária: a tessitura da professoralidade**, Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, v. 35, n. 2, p. 201-209, July-Dec., Maringá, 2013. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/22574/pdf_7 Acesso em: dez.2015.

_____, Doris P. V., ISAIA, Silvia M. A., MACIEL, Adriana M.R., **Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior**, Rev. Diálogo Educ., v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. Curitiba, 2013.

_____, Doris P.V., **Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior**, 2015. Dispositivo, color.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, Brasília, MEC, SEB, 2012.**

_____, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na alfabetização: concepções e princípios, Ano 01: Unidade 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012.**

_____, **Educação para todos: Compromisso DE Dakar**, Brasília, UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

_____, Decreto nº 7.084 de 2010, Instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, **Diário oficial**. Brasília, DF, 18 de dez. de 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf, Acesso em: 19 Agos. 2015.

BEUREN, Maria I. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade, teoria e prática**, São Paulo, Editora Atlas S.A., 2003.

CHARLOT, Bernard., **Da relação com o saber, elementos para uma teoria**, Tradução de Bruno Magne,, Porto Alegre, Editora Artmed, 2000.

_____, Bernard, **Relação com o saber formação de professores e globalização, questões para educação hoje**, trad. Sandra Loguercio, Porto Alegre, Editora Artmed, 2007.

CUNHA, Maria Isabel, ISAIA, Silvia (Orgs.), Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário, V. 2. (Ed Marília Morosini), capítulo 6 **Professor da Educação Superior**, INEP/RIES, 2006.

DAVIS, Claudia L.F.; et tal, **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e Municípios brasileiros, Estudo e Pesquisa educacionais, Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-02-formacao-continuada.pdf>, Acessado em: 22 mai.2014.

DOURADO, LUIZ F., **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil**: Limites e Perspectivas, Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 921-946, out. 2007 921, Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>, Acessado em: 22 mai.2014.

_____, Luiz F., **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica**: concepções e desafios, Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131>, 2015. Acessado em: dez. 2015.

GATTI, Bernadete A. (Coord.), BARRETO, Elba S. S., **Professores do Brasil**: impasses e desafios, UNESCO, Brasília, 2009.

_____, GATTI, Bernadete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**, Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GIBBS, Graham, **Análise de dados qualitativos**, tradução: Cataldo, Roberto, Porto Alegre, Editora: Artmed, 2009.

GERHARDT, Tatiana E; SILVEIRA, Denise T., (Org.), **Métodos de pesquisa, série a Distância (EAD)**, Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2009.

FONSECA, José, **Metodologia da pesquisa científica**: curso de especialização em comunidades virtuais de aprendizagem informática educativa, Ed.: Universidade do Ceará, Ceará, 2002.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, 25 ed., São Paulo, editora: Paz e terra, 2002.

FREITAS, MARIA T. A., **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**, Texto baseado na comunicação apresentada no Primeiro Painel Interinstitucional de Investigação Qualitativa – I PIIQ –, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF –, Minas Gerais, em agosto de 2001, Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf> acesso em: dez. 2015.

OLIVEIRA, Dalila A., **Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira**, Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011, Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>, acessado em: jun. 2014.

_____, Dalila Andrade, **A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e flexibilização**, Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004, Disponível em: www.cedes.unicamp.br

TEIXEIRA, Celso E., **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**, ed. AATR-BA, Bahia, 2002.

Garcia, Carlos Marcelo, **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**, Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores, Volume 02 n. 03 ago.- dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

MARCELO, Carlos, **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**, Revista de Ciências da Educação, n.08, p. 7-22, Universidade de Sevilha, Espanha, 2009.

MELO, Maria Teresa L., **Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica**, Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Pernambuco, 1999.

MINAYO, Maria C. S. (Org.), **Pesquisa social: teoria método e criatividade**, 13 ed., Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NÓVOA, António, **Professores Imagens do futuro presente**, Instituto de Educação Universidade de Lisboa Alameda da Universidade, EDUCA, Lisboa, 2009.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos, **Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**, 1ªed. Ed. UTFRP, Curitiba, 2012.

VENTURA, Magda Maria, **O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa**, Rev. SOCER, Pedagogia Médica, Rio de Janeiro, 2007.

VIEIRA, Adriano J. H. **Humberto Maturana e o espaço relacional da construção do conhecimento**, Universidade Católica de Revista Humanitate, Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.humanitates.ucb.br/2/maturana> acessado em: dez. 2015.

POWACZUK, Ana Carla H.; BOLZAN, Doris P. V., **A construção da professoralidade do professor do ensino superior**, XI Congresso Nacional de

educação – EDUCERE, III Encontro sul brasileiro de psicopedagogia, PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009> acessado em: 12dez. 2015.

SAVIANI, D. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas**. Poíesis Pedagógica, Goiânia, v.9, n.1, p.07-19, jan.-jun. 2011.

SILVA, Thaís C., A., **Termos de alfabetização leitura e escrita para educadores**, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) | Faculdade de Educação da UFMG, Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/correspondenciagrafofonemica>, acessado em: 22 abr. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Centro de Formação Continuada de Professores**. Marie Jane Soares Carvalho; Breno Neves; Rafaela Melo. CultivEduca - valorizar o educador faz toda a diferença. BR nº 512014001340-5, 07 nov. 2014. Disponível em: <<http://www.cultiveduca.org/4316907.3-2014>> Acesso em: 4 dez. 2015.

YIN, Robert K., **Estudo de Caso planejamento e método**, 5º ed., Tradução: HERRERA, Cristian M., Editora: Booknam, Porto Alegre, 2015.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria I., (Orgs.) **Prática Pedagógica, Infância** : fios e desafios da pesquisa. 9º edição, Editora Papirus, São Paulo, 2007.

ANEXO

ANEXO 1

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Repercussão do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Trabalho Docente

Pesquisadores responsáveis: Evanir Agostinho de Oliveira e Ana Carla Hollweg Powaczuk.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria.

Telefone para contato (inclusive a cobrar): (55) 30262784

Endereço: Sala 3336B, no Centro de Educação - UFSM – Ana Carla Hollweg Powaczuk.

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria - Santa Maria, RS.

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Este estudo tem como objetivo identificar as influências do Programa Nacional Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) nas práticas pedagógicas de professoras atuantes no bloco de alfabetização do Ensino Fundamental da rede municipal de Santa Maria.

Nesta medida, você professor ao aceitar participar da investigação participará de entrevistas semiestruturadas, as quais abordarão aspectos de sua trajetória pessoal e profissional, mas especificamente sobre suas experiências relacionadas à iniciação a docência. As entrevistas acontecerão em hora e lugar acertado conforme sua disponibilidade e serão gravadas em áudio com o intuito de facilitar a coleta dos dados, sem resultar em prejuízos no que se referem à compreensão global do contexto de suas narrativas/vozes/falas.

Após, realizadas e transcritas as entrevistas, o conteúdo destas será entregue a você docente-colaborador para possíveis alterações, inclusões ou exclusões de excertos das falas que considerar pertinente, ou não autorizar sua análise e posterior publicação.

Ressaltamos que você, como colaborador da presente pesquisa, poderá deixar de participar do estudo caso assim o desejar, a qualquer momento, sem que disso advinha algum prejuízo. Não haverá dano moral, contudo, o que poderá emergir, ao rememorar e explicitar eventos de sua trajetória profissional são algumas situações de desconforto ou sentimentos que possam aborrecê-lo. Também, não acarretará custos ou despesas a você.

Todavia, destacamos que a sua participação nesta investigação terá como benefício à possibilidade de participar de um espaço formativo, a partir da entrevista que serão realizadas. A oportunidade narrar, lembrar e retomar aspectos de sua trajetória constitui-se numa forma de estabelecer relações, de refletir, e, sobretudo de produzir sentido e significado sobre suas ações docentes, possibilitando a construção de novos sentidos e interpretações acerca dos eventos e situações vivenciados, colocando num movimento reflexivo, possibilitando-lhe, assim, desenvolver e enriquecer aprendizagens docentes.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora e estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O seu anonimato será preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação.

Ademais, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3336B, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos, através da queima dos arquivos.

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas relacionadas à área da Educação, como também, divulgados em eventos afins.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, a autora e a pesquisadora responsável por esta pesquisa, encontram-se disponíveis pelos seguintes telefones: (55) 91569695 (pesquisador responsável).

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizadas, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura do professor-colaborador

Nº. de identidade

Declaro, abaixo-assinado, que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Assinatura da Pesquisadora