

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO PÚBLICA

EDJANE DE LIMA BRITO MÉLO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DO PNAIC
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CATENDE - PE: DESAFIOS E
APRENDIZAGENS**

JUIZ DE FORA

2016

EDJANE DE LIMA BRITO MÉLO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DO PNAIC
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CATENDE - PE: DESAFIOS E
APRENDIZAGENS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof. Dr^a. Ilka Schapper Santos

JUIZ DE FORA

2016

EDJANE DE LIMA BRITO MÉLO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DO PNAIC
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CATENDE - PE: DESAFIOS E
APRENDIZAGENS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em: 31/10/2016.

Prof^a. Dr^a. Ilka Schapper Santos (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Núbia Schapper Santos

Prof^a. Dr^a. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Aos meus filhos, Marcos Antônio, Raul e Vinícius, meus amores, meus companheiros, fontes de luz que move a minha existência.

AGRADECIMENTOS

Depois de uma longa jornada, chegou a hora de agradecer!

A Deus, por ter iluminado meus passos.

À Professora Dr^a. Ilka Schapper Santos (UFJF), minha orientadora e exemplo profissional, pelas oportunas e sábias orientações nos momentos tensos e decisivos de minha pesquisa. Agradeço ainda pela influência de sua personalidade, leve, tranquila, marcante pela segurança com a qual dialogava e intercedia.

Às professoras Ms. Mônica Motta Salles Barreto Henriques e Ms. Gisele Zaquini Lopes Faria, Assistente e Suporte Acadêmico que me conduziram de forma instigante e segura durante toda produção desta dissertação. Brilhantes profissionais.

Às Professoras Doutoras que compuseram a Banca de Qualificação e Defesa: Dr^a Ilka Schapper Santos, Dr^a Núbia Schapper Santos, Dr^a Ana Rosa Picanço e Dr^a. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina pelas inúmeras e valiosas contribuições.

Aos demais professores, funcionários, assistentes de suporte acadêmico do curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd/UFJF, pela competência e dedicação, profissionais que de diversas maneiras, contribuíram para este trabalho.

À minha mãe, Dona Zezita, amor infinito, que soube compreender a minha ausência e o meu silêncio, mesmo quando eu estava ao seu lado.

Aos meus filhos, Marcos Antônio, Raul e Vinícius, sacrificados pela minha “falta de tempo”, por entenderem, cada um de seu jeito, a importância dessa travessia para minha vida profissional e pessoal.

Aos colegas da turma 2014 do Mestrado do PPGP/UFJF, por todos os momentos que juntos passamos e por fazerem parte da minha história na busca da conquista do Mestrado, em especial à Rozineide Santos e à Gisélia Chaves, por compartilharem os longos momentos dessa viagem.

Às professoras alfabetizadoras, coordenadoras e orientadoras de estudos do município de Catende/PE, que aceitaram contribuir com suas experiências, discussões e fazer parte desse trabalho.

A todos os meus familiares, amigos e colegas de trabalho, em especial, à Sandra Gomes e ao Natanael Silva, gestores da Escola Estadual Sofia Feijó Sampaio pela compreensão e apoio durante estes dois anos.

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2008, p.44).

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Esta tem como objetivo geral analisar a formação continuada oferecida aos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Catende-PE, no âmbito do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, considerando as possibilidades de mudanças ou não na prática pedagógica dos professores egressos da primeira edição do Programa. Os objetivos específicos são: descrever a formação continuada do PNAIC no município de Catende; analisar as possíveis contribuições da proposta de formação continuada do PNAIC para professores alfabetizadores da rede municipal; e propor ações para potencializar a transformação das práticas docentes voltadas para a alfabetização no município de Catende. Proposto pelo Ministério da Educação (MEC), o PNAIC tem por objetivo alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, e, para atingir esta meta, o programa traz como eixo principal, a formação continuada docente. A relevância desse estudo consiste nas reflexões feitas sobre os desdobramentos desse Programa na formação dos professores alfabetizadores e o reflexo desta nas salas de aula do terceiro ano do ensino fundamental. A abordagem da pesquisa é qualitativa e o tipo é estudo de caso, com produção de dados através da realização de uma seção reflexiva, realizada com vinte e um professores alfabetizadores das escolas urbanas, bem como do questionário aplicado a vinte e dois professores das escolas urbanas que participaram do PNAIC no período de 2013 a 2016 ininterruptamente. O referencial teórico foi construído a partir dos documentos do programa (BRASIL, 2015) e da contribuição de autores como Soares (2015), Tardif (2002), Gatti (2008), Freitas (2002). Os resultados da pesquisa indicaram que a formação continuada do PNAIC trouxe importantes contribuições para a mudança da prática dos professores alfabetizadores de Catende. Dentre essas mudanças destacam-se a valorização da troca de saberes e experiências docentes, a reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento da importância da ludicidade, a aplicabilidade de práticas de letramento. Foram detectados também entraves que atrapalharam o processo formativo: problemas de infraestrutura, pois não havia um local específico para os encontros; falta de recursos para apoiar o professor na confecção de materiais pedagógicos. Outras dificuldades identificadas foram a ausência dos gestores escolares nas ações do programa e a falta de uma proposta de acompanhamento sistemático às salas de aula. A partir da análise dos dados foi elaborado um Plano de Ação Educacional cujo objetivo é colaborar para a superação dos desafios encontrados e suscitar estudos posteriores e mais aprofundados em torno da temática aqui discutida. As principais ações do PAE são: monitoramento às salas de aula; organização de um calendário de formação continuada mensal para professores, educadores de apoio e gestores escolares, incluindo este último nas ações do programa e disseminação das boas práticas pedagógicas no âmbito da rede municipal de ensino de Catende.

Palavras-chave: Alfabetização; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Formação de Professores.

ABSTRACT

This thesis is developed in the Professional Master in Management and Education Assessment (PPGP) of the Center for Public Policy and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). It has the general objective to analyze the continuing education offered to literacy teachers of municipal Catende-PE teaching under the Programme National Pact for Literacy in the Age One, considering the possibilities of change or not in the pedagogical practice of the graduating teachers of the first edition from the program. The specific objectives are: to describe the continuing education of PNAIC in the municipality of Catende; analyze the possible contributions of the proposed continuous training of literacy teachers PNAIC to the municipal system; and propose actions to enhance the transformation of teaching practices for literacy in the municipality of Catende. Proposed by the Ministry of Education (MEC), the PNAIC aims to alphabetize all children up to eight years old, and to achieve this goal, the program has as main axis, the teacher continuing education. The relevance of this study consists of reflections on the developments of this program in the training of literacy teachers and the reflection of this in the classrooms of the third year of elementary school. The research approach is qualitative and the type is case study with production data by performing a reflective session, held twenty-one literacy teachers in urban schools as well as the questionnaire applied to twenty-two teachers from urban schools who participated in the PNAIC in the period from 2013 to 2016 without interruption. The theoretical framework was built from the program documents (BRAZIL, 2015), and the contribution of authors such as Smith (2015), Tardif (2002), Gatti (2008) and Freitas (2002). The results indicated that the training continued the PNAIC brought important contributions to change the practice of literacy teachers Catende. Among these changes include the appreciation of the exchange of knowledge and teaching experiences, critical reflection on practice, the recognition of the importance of playfulness, the applicability of literacy practices. were also detected obstacles that hindered the formation process: infrastructure problems, as there was no specific location for the meetings; lack of resources to support the teacher in the production of teaching materials. Other problems identified were the lack of school managers in the program's actions and the lack of a proposal for systematic monitoring to classrooms. From the data analysis was prepared an Educational Action Plan which aims to contribute to overcoming the challenges encountered and raise further studies and more in-depth about the topic discussed here. The main actions of PAE are monitoring the classrooms; organizing a monthly continuing education calendar for teachers, support teachers and school managers, the latter including the program's actions and dissemination of good pedagogical practices in the municipal Catende teaching..

Keywords: Literacy; Formation; Literacy; PNAIC; Teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|--------|--|
| ANA | Avaliação Nacional da Alfabetização |
| CAEd | Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| DEB | Diretoria de Educação Básica Presencial |
| DED | Diretoria de Educação a Distância |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação |
| FPM | Fundo de Participação dos Municípios |
| FUNDEB | Fundo da Educação Básica |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| PAE | Plano de Ação Educacional |
| PAS | Programa Alfabetizar com Sucesso |
| PNAIC | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |
| PARFOR | Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PE | Pernambuco |
| PEA | Programa Escola Ativa |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNBE | Programa Nacional Biblioteca da Escola |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| PROFA | Programa de Professores Alfabetizadores |
| RNFC | Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |

| | |
|-------|--|
| SEDUC | Secretaria de Educação de Pernambuco |
| SGB | Sistema Geral de Bolsas |
| SIMEC | Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Síntese dos principais problemas detectados nas formações do PNAIC | 152 |
| Figura 2 – Síntese das mudanças na prática docente ocasionadas pelas experiências e aprendizagens adquiridas através dos estudos no âmbito do PNAIC | 153 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Percepção do Orientador de Estudo acerca da qualidade da participação docente nas formações continuadas..... | 51 |
| Gráfico 2 – Percepção do Orientador de Estudo acerca da prática docente | 52 |
| Gráfico 3 – Descrição feita pelos professores alfabetizadores sobre a Formação continuada do PNAIC..... | 111 |
| Gráfico 4 – Principais contribuições das formações do PNAIC no atendimento às expectativas dos professores..... | 112 |
| Gráfico 5 – Contribuições da formação continuada do PNAIC para a mudança da prática docente..... | 117 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1– Ações desenvolvidas durante a pesquisa exploratória..... | 31 |
| Quadro 2 – Resultado da ANA 2013/2014 – Leitura - Catende/PE..... | 37 |
| Quadro 3 – Resultado da ANA 2013 – Escrita - Catende/PE..... | 38 |
| Quadro 4 – Resultado da ANA 2014 – Escrita - Catende/PE..... | 40 |
| Quadro 5 – Temáticas de estudo por Unidade/Ano ocorridas em 2013..... | 60 |
| Quadro 6 – Temáticas de estudo por Unidade/Ano ocorridas em 2015..... | 68 |
| Quadro 7 – Eixos de análise e suas respectivas contribuições teóricas | 97 |
| Quadro 8 – Caracterização profissional dos professores que responderam ao questionário..... | 109 |
| Quadro 9 – Principais contribuições do PNAIC para a mudança do fazer pedagógico apontadas pelos professores alfabetizadores | 118 |
| Quadro 10 – Síntese da correlação entre as Potencialidades/Fragilidades do PNAIC no município de Catende e as ações do PAE | 156 |
| Quadro 11 –Cronograma das ações do PAE..... | 156 |
| Quadro 12 – Criação de uma comissão para planejamento, execução e acompanhamento das ações | 158 |
| Quadro 13 – Formação continuada dos professores alfabetizadores e educadores de apoio..... | 161 |
| Quadro 14 – Círculo de formação continuada para gestores escolares municipais parceiros do PNAIC..... | 163 |
| Quadro 15 – Acompanhamento pedagógico do Educador de Apoio às salas de aula do PNAIC..... | 165 |
| Quadro 16 – Monitoramento e Avaliação do PAE | 166 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – Perfil dos professores alfabetizadores quanto à formação acadêmica em 2013..... | 49 |
| Tabela 2 – Perfil dos professores alfabetizadores quanto à formação continuada em 2013..... | 50 |
| Tabela 3 –Escolas cujos professores tiveram melhor desempenho em 2013..... | 53 |
| Tabela 4 – Escolas cujo desempenho dos professores foi considerado mediano em 2013..... | 54 |
| Tabela 5 – Escolas cujo desempenho dos professores foi considerado baixo em 2013..... | 55 |
| Tabela 6 – Principais dificuldades encontradas pelos professores durante as formações continuadas do PNAIC | 113 |
| Tabela 7 – Principais potencialidades das formações do PNAIC apontadas pelos professores alfabetizadores | 113 |
| Tabela 8 – Grau de influência do gestor escolar na efetividade das atividades do PNAIC na sala de aula de acordo com os professores alfabetizadores | 115 |
| Tabela 9 – Propostas para a melhoria do PNAIC feitas pelos professores alfabetizadores..... | 120 |
| Tabela 10 – Principais Estratégias para potencializar as aprendizagens adquiridas nas formações do programa fazendo com que se efetivem em sala de aula | 122 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 18 |
| 1 PROGRAMA NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES COMO INSTRUMENTO DE MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO | 24 |
| 1.1 O Pnaic e seu desenho | 25 |
| 1.1.1 Pesquisa exploratória sobre o PNAIC em Catende/PE..... | 30 |
| 1.1.2 Panorama geral do PNAIC no município de Catende/PE..... | 32 |
| 1.2 Marcos legais e as políticas de formação continuada de professores | 36 |
| 1.2.1 A formação continuada do PNAIC sobre o tema “alfabetização e letramento” e seus desdobramentos na rede municipal de ensino de Catende/PE | 46 |
| 1.2.1.1 Caracterização dos professores envolvidos no PNAIC em 2013 | 48 |
| 1.2.1.2 A gestão pedagógica do PNAIC no município de Catende no ano de 2013..... | 56 |
| 1.2.1.3 A aplicabilidade das orientações teórico metodológicas do PNAIC..... | 58 |
| 1.3 Descrição dos cursos de formação desenvolvidos da rede | 62 |
| 1.3.1 Proposta e organização das formações do PNAIC em 2015..... | 66 |
| 1.4 Monitoramento do Pnaic em sala de aula e sua implicação na prática docente | 72 |
| 2 A FORMAÇÃO CONTINUADA E A MUDANÇA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA | 74 |
| 2.1 A formação continuada e a prática docente | 75 |
| 2.1.1 A importância da formação continuada na melhoria do ensino aprendizagem | 77 |
| 2.1.2 As contribuições da formação continuada para a prática do professor: saberes docentes e prática reflexiva..... | 83 |
| 2.1.2.1 Os saberes docentes e a formação continuada do professor..... | 84 |
| 2.1.2.2 Prática pedagógica reflexiva..... | 89 |
| 2.1.3 A influência da gestão escolar nas ações pedagógicas da escola..... | 91 |
| 2.2 Percurso metodológico | 95 |
| 2.2.1 Questionário | 98 |
| 2.2.2 Sessão Reflexiva..... | 101 |

| | |
|---|------------|
| 2.3 Tecendo interpretações a partir da análise dos dados..... | 108 |
| 2.3.1 Sobre o questionário..... | 108 |
| 2.3.2 Sobre a sessão reflexiva..... | 125 |
| 3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE: IMPLEMENTAÇÃO DE UMA DINÂMICA DIFERENCIADA DE DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DO PNAIC NA SME DE CATENDE-PE | 151 |
| 3.1 Proposta geral do programa de formação continuadas para os professores alfabetizadores em Catende: ações e atores envolvidos | 154 |
| 3.1.1 Ação I - Criação de uma comissão para planejamento, execução e acompanhamento das ações | 157 |
| 3.1.2 Ação II - Formação de professores alfabetizadores para potencializar a prática docente | 159 |
| 3.1.3 Ação III - Círculo de formação continuada para gestores escolares municipais parceiros do PNAIC..... | 162 |
| 3.1.4 Ação IV - Proposta de acompanhamento pedagógico nas salas de aula do PNAIC pelo Educador de apoio | 163 |
| 3.1.5 Ação V – Monitoramento e Avaliação do PAE..... | 165 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 168 |
| REFERÊNCIAS..... | 172 |
| APÊNDICE A..... | 179 |
| APÊNDICE B | 181 |
| APÊNDICE C..... | 188 |
| APÊNDICE D..... | 190 |

INTRODUÇÃO

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN em 1996 (BRASIL, 1996a), a formação docente tem sido estabelecida pelo Ministério da Educação como uma das prioridades, especialmente no que se refere à estratégia para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil. É inquestionável a urgência da adoção de programas educacionais para o ensino fundamental, uma vez que, os índices de avaliação da educação básica nacional como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, e internacional como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, têm apontado baixos desempenhos na educação brasileira (BRASIL, 2014b).

Com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos, em 2004, o governo federal criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. O público-alvo prioritário da Rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. Atualmente fazem parte da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores os seguintes cursos: Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; ProInfantil; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor; Proinfo Integrado; e-Proinfo; Pró-Letramento e Gestar II (BRASIL, 2006).

Ainda sobre a formação permanente dos professores, necessária para a atualização profissional e revisão da prática pedagógica, o Plano Nacional da Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014a), visa em sua meta 16 “[...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”. Para o cumprimento desta meta o Plano Estadual de Pernambuco (2015-2025) coloca como estratégia primeira no item 16.1.

Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (PERNAMBUCO, 2015. p. 29).

Criado pela Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cujo objetivo é alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, é uma continuidade das políticas públicas de formação continuada de professores ofertadas pelo governo brasileiro.

De acordo com Frade (2015), o objetivo do programa de formação do PNAIC é formar educadores críticos, que proponham soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização. Além disso, espera-se que as escolas dialoguem com a comunidade em que se encontram inseridas, aprofundando a relação entre ambas e criando um espaço colaborativo, no intuito de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ciclo de alfabetização.

As ações do PNAIC apoiam-se em quatro eixos de atuação: 1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. Avaliações sistemáticas; 4. Gestão, mobilização e controle social. Neste trabalho será dado maior enfoque ao primeiro eixo, uma vez que objetivo deles está voltado para a influência da formação continuada dos professores do PNAIC na prática docente. (BRASIL, s/d b).

Nas formações continuadas, além de receber as orientações que norteiam a proposta do programa, os professores trocam experiências, experimentam novas técnicas e materiais didáticos, ampliando assim suas habilidades e conseqüentemente as aprendizagens das crianças. (BRASIL, s/d b).

O interesse em pesquisar a influência da formação continuada do PNAIC na prática dos docentes de Catende (PE) nasceu não só da curiosidade pessoal, mas principalmente pela relação profissional que desenvolvo na rede de ensino de Catende, na qual, há sete anos exerço a função de secretária municipal de educação, dessa forma, vejo como maior desafio a alfabetização de todas as crianças no primeiro ciclo do ensino fundamental.

Vimos anteriormente que o Estado, através dos Planos Nacional e Estadual de Educação, lança mão de vários dispositivos legais com o intuito de garantir a qualidade da educação ofertada. No caso de Catende, o Plano Municipal de Educação, alinhado

às diretrizes nacional e estadual de educação, também faz referência a uma série de compromissos com a educação municipal, citando entre esses compromissos, no seu item 16.1:

Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada com instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (CATENDE, 2015, p. 83).

Portanto percebe-se que quando o assunto é a melhoria da qualidade da educação, é consenso entre as esferas nacional, estadual e municipal, que a estratégia primeira é o aperfeiçoamento profissional do professor através de cursos acadêmicos e de formação continuada.

Em 2013, o município de Catende-PE fez adesão ao PNAIC. Neste período a rede de ensino atendeu a 1.885 estudantes no 1º ciclo do ensino fundamental, sendo 1.454 nas escolas urbanas e 431 estudantes nas escolas rurais. Ainda, no ano de 2013, a rede de ensino de Catende contava com 81 professores atuando do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, 100% destes docentes foram inseridos no PNAIC e participaram da primeira edição da formação continuada do PNAIC, cujo tema foi Alfabetização e Letramento.

O advento do PNAIC trouxe grandes expectativas à rede de ensino de Catende em relação à melhoria do desempenho dos professores alfabetizadores. Contudo, nestes dois últimos anos em que o programa vem sendo vivenciado, percebe-se que a prática dos professores alfabetizadores nem sempre corresponde às orientações teórico-metodológicas do programa.

Para dar início a este trabalho lancei mão de uma pesquisa exploratória realizada durante o período de junho a dezembro de 2015. Esta investigação prévia sobre o desenvolvimento do PNAIC no município teve como participantes: equipe gestora, professores alfabetizadores, orientadoras de estudo, educadores de apoio das escolas e coordenadora municipal do programa. A coleta das informações foi realizada por meio de minha participação em reuniões com os atores citados anteriormente, entrevistas, bem como envio de questionários e planilhas por *e-mail*, além da observação da

dinâmica do programa na rede de ensino. No capítulo I, apresentarei de forma mais detalhada o desenvolvimento da referida pesquisa.

Conforme dados e informações coletadas junto aos professores e gestores da rede de ensino de Catende (2015), através da pesquisa exploratória, a proposta do PNAIC vem contribuindo na busca de soluções para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização. No entanto, algumas situações têm preocupado a gestão municipal de educação de Catende com relação à efetivação da proposta pedagógica do PNAIC nas escolas.

Enquanto secretária de educação do município de Catende fiz alguns questionamentos por meio de reuniões internas na secretaria com a equipe que conduz o programa na rede municipal sobre a sistemática de implementação do PNAIC e, após ouvir a coordenação e as orientadoras de estudo, observei que há uma fragilidade premente em relação ao monitoramento da prática docente. Não há no desenho do PNAIC uma sistemática de acompanhamento da utilização, pelo professor, das orientações pedagógicas recebidas nos momentos de estudo, para verificar a aplicabilidade da proposta sob a qual o programa está fundamentado.

O programa não oferece condição para que haja um trabalho de visitas sistemáticas às salas de aula seja pelo orientador de estudo, educador de apoio ou gestor escolar, isto é, o professor fica a vontade para aplicar ou não as orientações recebidas. Aos orientadores de estudo cabe, basicamente, realizar os momentos de estudo, ficando uma lacuna entre os conceitos, as concepções estudadas e a rotina escolar. Assim, a quem caberia o papel de monitorar o desempenho docente? De que forma a coordenação do programa, em nível federal, poderá resolver esta lacuna? Como a rede municipal pode intervir nesse contexto e, a partir de ações internas, realizar um acompanhamento sistemático às salas de aula? A questão do monitoramento é um indicador importante e merece ser revisto pela coordenação geral do programa, haja vista que o PNAIC é uma política pública de larga escala, envolve um volume considerável de recursos e atua junto a um nível de ensino estratégico para o sucesso educacional brasileiro: os anos iniciais do ensino fundamental.

Neste sentido, pretende-se investigar: Quais mudanças a formação continuada para alfabetizadores ofertada pelo PNAIC provocou na prática pedagógica do corpo docente na rede de ensino de Catende?

Tendo como objetivos específicos: descrever a formação continuada do PNAIC no município de Catende; analisar as possíveis contribuições da proposta de formação continuada do PNAIC para professores alfabetizadores da rede municipal; compreender como a formação continuada dos professores pode influenciar na prática pedagógica; propor ações para potencializar a transformação das práticas docentes voltadas para a alfabetização no município de Catende.

Este trabalho traz como instrumento metodológico o Estudo de Caso cuja pesquisa de campo é de caráter exploratória, descritiva e de cunho qualitativo. Isto posto, abordaremos o decurso dos capítulos I, II e III nos quais os principais objetivos são, respectivamente, a descrição do caso investigado, a análise dos dados da pesquisa de campo à luz da teoria e a proposição de um plano de intervenção educacional que venha minimizar os problemas apresentados.

Portanto, o **primeiro capítulo** discorre sobre a formação continuada dos professores alfabetizadores como instrumento de qualidade da educação, cujo objetivo é apresentar o panorama de formação continuada em que os professores alfabetizadores da rede de ensino de Catende estão inseridos, considerando desde as políticas nacionais até as ações municipais de implementação de cursos de aperfeiçoamento da prática docente. Portanto, este capítulo discorrerá sobre as políticas de formação continuada voltadas para os professores, em especial para os professores alfabetizadores, a criação do PNAIC no contexto histórico nacional atual e seus eixos de atuação, os desdobramentos da formação continuada do PNAIC desde o nível macro até o nível municipal.

O segundo capítulo trata da formação continuada e seus desdobramentos na prática pedagógica de forma mais geral à luz da teoria; discorre sobre os modelos teóricos que embasam o processo de alfabetização no Brasil; aborda conceitos que fundamentam o assunto, apresentando suas implicações na prática pedagógica. Faz também uma análise da primeira edição da formação continuada do PNAIC desenvolvida no ano de 2013, cujo tema foi Alfabetização e Letramento; investiga ainda

as aprendizagens e mudanças que possivelmente o PNAIC causou na formação docente no ano de 2013 e que se refletem até hoje na sala de aula. Este capítulo apresenta ainda o percurso metodológico, o campo e os sujeitos da pesquisa e encerra com uma análise dos dados obtidos identificando assim, as aproximações e distanciamentos entre as formações continuadas do PNAIC e a prática pedagógica dos professores egressos da primeira edição do programa em Catende.

Finalmente, o **terceiro capítulo** apresenta uma proposta de intervenção através de um Plano de Ação Educacional – PAE. Pretende-se, com a implementação desta proposta de ação, aprimorar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Catende-PE.

Neste sentido, após a realização da pesquisa de campo e análise dos resultados, foram desenvolvidas ações pautadas nos indicadores encontrados ao longo da pesquisa visando transformar as aprendizagens adquiridas na formação continuada em boas práticas de sala de aula e, conseqüentemente, melhorar a aprendizagem das crianças.

1 PROGRAMA NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES COMO INSTRUMENTO DE MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Para falar de uma política de educação nacional, cujo objetivo é alfabetizar todas as crianças nos anos iniciais do ensino fundamental numa perspectiva de letramento, é necessário compreender a importância desse processo para esta fase escolar e, conseqüentemente, para vida em sociedade.

Segundo Soares (2010), o domínio da escrita nas sociedades modernas é essencial para o desenvolvimento pessoal, social, para a vida das pessoas e a privação desse domínio retira dos jovens os direitos fundamentais, limitando a possibilidade de esses jovens exercerem plenamente a cidadania. Ainda, segundo a autora, a sociedade impõe barreiras aos que não são letrados. E muitas dessas barreiras têm se apresentado já durante o processo de escolarização.

Soares (2010) afirma que o caminho será árduo para crianças que terminam a fase de alfabetização sem ter adquirido as habilidades básicas de leitura e escrita, certamente o prosseguimento nos estudos será comprometido, provocando até mesmo o abandono da escola. Daí a importância dos professores alfabetizadores, que lidam com as crianças no período decisivo do desenvolvimento escolar estarem preparados profissionalmente para desencadear o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda sobre a melhoria da qualidade da educação e o desempenho docente, podemos perceber que, apesar dos avanços sociais nas diversas áreas, como educação, tecnologia, comunicação, permanece na contemporaneidade o desafio nacional de formar leitores e escritores, mas, em um contexto particular, nos últimos doze anos, universidade e escola pública unem-se para construir processos de formação docente e ensino inicial da leitura e da escrita, a exemplo, foi constituída, pelo MEC, a Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (RNFC/2003) e o programa de formação continuada de professores Pró-letramento (2005) (LUCIO, 2013).

Embora o sistema educacional brasileiro tenha implementado algumas políticas de formação para o professor alfabetizador, a exemplo do programa Parâmetros

Curriculares em Ação-Alfabetização (PCN em Ação Alfabetização) em 1999, e o Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA) em 2001, ainda há um descompasso entre a teoria e a prática docente, entre a pesquisa universitária e os saberes docentes escolares, consolidando assim, segundo Lucio (2013), a necessidade da criação de uma política pública de formação do docente alfabetizador, que considere a complexidade do processo de alfabetização. Uma política responsável, em que haja diálogo entre os legítimos atores e os autores do processo de alfabetização, isto é, professores alfabetizadores e crianças, e que leve em conta os fatores intra e extraescolares que influenciam o processo e as condições relacionadas à estrutura material das escolas, ao salário e à formação inicial e continuada, além da carreira própria desse profissional (LUCIO, 2013).

No presente capítulo, de caráter descritivo, apresentaremos o panorama do PNAIC de maneira ampla e seu desenvolvimento na rede de ensino do município Catende. Para tanto, o capítulo está organizado em quatro seções, sendo a primeira uma descrição do PNAIC como uma política nacional de formação de professores alfabetizadores. Em seguida, de forma breve, serão apresentados os principais marcos legais sobre as políticas de formação continuada de professores. Na terceira seção, descreve-se como a rede de ensino de Catende desenvolve os cursos de formação de professores e, na última seção, será abordado o monitoramento do PNAIC em sala de aula e sua implicação na prática docente.

1.1 O pnaic e seu desenho

Criado em 2012, a partir da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2015a), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, Distrito Federal, Estados e Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, tendo sua efetivação junto aos sistemas e redes de ensino em 2013, ele é constituído de: “[...] um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores.” (BRASIL, 2015a, p.3). Assim, ele

tem a formação continuada docente em nível nacional como foco de seu trabalho, englobando professores do ciclo de alfabetização, 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais comprometem-se a: I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática. II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental. III. No caso dos Estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do PNAIC, para sua efetiva implementação. O programa é desenvolvido com recursos do governo federal (BRASIL, s/d a).

De acordo com o Documento Orientador 2015, disponibilizado pelo MEC, O PNAIC dispõe de um conjunto de recursos que dão suporte ao seu desenvolvimento: Curso de Formação Continuada para os Professores Alfabetizadores; Materiais Didáticos e Pedagógicos; Avaliações e Controle Social e Mobilização.

Ainda de acordo com os documentos do MEC (BRASIL, 2015a), em relação à Formação Continuada, os docentes inseridos no programa participam do curso presencial de três anos com carga horária de 120 horas por ano. A formação do PNAIC foi organizada com base no programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas.

O material para a capacitação foi desenvolvido pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) com a colaboração de 11 instituições de ensino superior. Os encontros com os professores alfabetizadores são conduzidos por orientadores de estudos. Os orientadores de estudos são professores das redes, que fazem um curso específico, com 200 horas de duração por ano, este curso é ministrado por universidades públicas. É recomendável que os orientadores de estudos sejam selecionados entre a equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento no município ou estado (BRASIL, 2015b).

Para viabilizar a participação nos encontros presenciais, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE paga uma bolsa de estudo mensal para os professores alfabetizadores, bem como para os orientadores de estudo via Sistema Geral de Bolsas (SGB). Esta bolsa representa uma ajuda de custo. As universidades recebem recursos do Ministério da Educação e ministram os cursos de formação para os orientadores de estudo (BRASIL, 2015b).

Em seu formato inicial o PNAIC previa apenas dois ciclos de formação continuada como já citado anteriormente, no entanto, o MEC optou por ampliar o programa, estendendo-o para as demais áreas do conhecimento. A nova etapa de formação, cujo objetivo é a interdisciplinaridade, foi formatada para o período de agosto de 2015 até 2016. Assim como as demais, esta etapa terá duração de 120 horas. A arte, as ciências da natureza e as ciências humanas no ciclo de alfabetização são alguns dos temas que serão trabalhados com os professores que estão seguindo o programa desde o início (BRASIL, 2015b).

Para 2015, os cadernos de formação estão assim distribuídos: Caderno de apresentação; Caderno para gestores e equipe pedagógica das secretarias de educação; Cadernos de estudo a serem utilizados nos encontros de formação; Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização; A criança no ciclo de alfabetização; Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização; A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização; Organização da ação docente: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização; Organização da ação docente: a arte no ciclo de alfabetização; Organização da ação docente: alfabetização matemática na perspectiva do letramento; Organização da ação docente: Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização; Organização da ação docente: Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: integrando saberes (BRASIL, 2015b).

A formação continuada é a ferramenta considerada pelo MEC como a mais importante do programa, pois é no aperfeiçoamento profissional que o governo federal aposta para que a prática pedagógica seja aprimorada.

Segundo documentos do PNAIC (BRASIL, 2015b), a formação continuada deve contemplar, como princípios orientadores, o diálogo, a observação, a curiosidade, o respeito, a prática reflexiva e a mediação, com vistas ao reconhecimento do professor como produtor de conhecimento em seu espaço de atuação.

Quanto aos Materiais Didáticos e Pedagógicos, o PNAIC é contemplado neste eixo por um conjunto de materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor; obras

pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. Além de novos conteúdos para alfabetização.

Em relação ao eixo das Avaliações, de acordo com informações oficiais do programa (BRASIL, s/d b), ele reúne três componentes principais: Avaliações processuais Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA.

As Avaliações processuais são debatidas durante o curso de formação, onde os professores alfabetizadores reconhecem que elas podem e devem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos (BRASIL, s/d b).

O segundo componente do processo de Avaliação do PNAIC refere-se à disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano e que permitirá aos docentes e gestores analisar de forma agregada essas informações e adotar eventuais ajustes.

Ainda, dentro do eixo das Avaliações, a terceira medida é a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP, a ANA, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas. Também neste caso, o custo dos sistemas e das avaliações externas será assumido pelo Ministério da Educação. A prova foi realizada em 2013 e 2014 com alunos do 3º ano matriculados em escolas que participam do PNAIC, mas, diferentemente de outros exames de larga escala, os relatórios de desempenho da ANA foram disponibilizados apenas às escolas a fim de evitar comparações que pudessem prejudicar as crianças (BRASIL, s/d b).

Em conversa com a equipe que desenvolve o programa, durante a pesquisa exploratória, foi relatado que a suspensão da ANA trouxe certa insegurança aos gestores escolares e aos professores alfabetizadores, comentava-se inclusive que o programa seria encerrado naquele ano. Eu também fiquei apreensiva, visto que no papel de secretária de educação, já havia planejado ações que contavam com a continuidade do programa, pois além desse imprevisto com a ANA, a carga horária das

formações prevista para o ano de 2015 também sofreu alterações, sendo reduzida praticamente pela metade do tempo previsto.

Na perspectiva da rede municipal de ensino, conhecendo as dificuldades encontradas para que as crianças se alfabetizem aos seis, sete e oito anos, conhecendo ainda a carência de aprimoramento profissional dos docentes, ficamos preocupados com os rumos do programa, haja vista que o município de Catende não tem condições técnicas e financeiras de promover formações continuadas sistemáticas nos moldes em que o PNAIC vem desenvolvendo.

Para a equipe da secretaria de educação de Catende, e para mim no papel de dirigente municipal de educação, essas vicissitudes que atingiram o programa no ano de 2015 mostram a fragilidade das políticas públicas para a educação nacional. Penso que um programa com a importância e abrangência do PNAIC deveria ser prioridade do governo federal, deveria ser uma política forte, intocável e ao invés de ter suas ações suprimidas, essas deveriam ser melhoradas e ampliadas.

Quanto ao eixo Controle Social e Mobilização, é fundamental que toda a sociedade se mobilize com o objetivo de garantir que todas e cada uma das crianças brasileiras estejam alfabetizadas, no máximo, até os 8 anos de idade. O Ministério da Educação está desenvolvendo um sistema específico de monitoramento e gerenciamento do curso de formação continuada dos Professores alfabetizadores, via Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) do Ministério da Educação. Através desta plataforma, todos os envolvidos nesta iniciativa poderão registrar e acessar informações sobre o andamento dos cursos nos estados, municípios e escolas. Este recurso proporcionará transparência e agilidade às ações desenvolvidas no âmbito do PNAIC (BRASIL, 2015a).

Para realizar o estudo de caso em questão, que trata do desenvolvimento das formações continuadas do PNAIC em Catende, foi realizada uma pesquisa exploratória sobre a qual trataremos na seção seguinte.

1.1.1 Pesquisa exploratória sobre o PNAIC em Catende/PE

A realização da pesquisa exploratória constituiu-se num dos passos mais importantes deste trabalho, pois a partir deste levantamento prévio, foi possível delinear um panorama da situação das ações do PNAIC na rede de ensino de Catende, tendo como base elementos e informações desde o início do programa em 2013 até 2016, ano de conclusão deste trabalho. A ideia de realizar esta pesquisa exploratória surgiu a partir da necessidade de adquirir informações para a descrição e detalhamento do caso.

O primeiro passo para dar início à pesquisa exploratória foi selecionar os sujeitos que forneceriam subsídios para que pudéssemos descrever o contexto em que a pesquisa se desenvolveria. Para chegar ao público-alvo foram delimitados alguns critérios, quais sejam: os sujeitos deveriam pertencer às oito escolas urbanas que oferecem o programa; devem estar envolvidos diretamente com o programa. Neste caso, os principais sujeitos foram a coordenadora do programa, as quatro orientadoras de estudo, as gestoras das oito escolas que desenvolvem o programa e educadores de apoio das escolas. Os professores alfabetizadores participaram de forma indireta da pesquisa exploratória, ou seja, eles forneciam dados, informações à equipe gestora das escolas e estas repassavam essas informações tanto para mim quanto para a equipe do PNAIC. No total, a pesquisa exploratória envolveu 54 participantes, sendo um coordenador municipal e quatro orientadoras de estudo do PNAIC, oito gestoras escolares, oito educadoras de apoio e trinta e um professores alfabetizadores egressos do primeiro ciclo do programa realizado em 2013.

Conforme citado anteriormente, o desenvolvimento da pesquisa exploratória aconteceu no período de junho a dezembro de 2015. Os atores envolvidos foram receptíveis em colaborar com as solicitações seja nas entrevistas, ou na resposta aos questionários e planilhas enviados por *e-mail*. O único contratempo durante o levantamento via questionário era, às vezes, a demora que uma ou outra orientadora de estudo ou gestora escolar levava para encaminhar as respostas e isso dificultava o processamento dos dados da descrição do caso, visto que o cronograma do curso

exigia que as produções do texto fossem enviadas quinzenalmente via plataforma digital.

O desdobramento da pesquisa exploratória aconteceu conforme as ações citadas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1– Ações desenvolvidas durante a pesquisa exploratória

| AÇÃO | OBJETIVO |
|---|--|
| Reunião na secretaria de educação com a equipe do PNAIC (coordenadora e orientadoras de estudo). | Informar sobre o objetivo da pesquisa, apresentar a necessidade e os passos da pesquisa exploratória, bem como solicitar informações sobre o andamento do programa na rede de ensino de Catende. |
| Entrevista, com a coordenadora do PNAIC do município. | Adquirir informações sobre a formação continuada do programa no ano de 2013, cujo tema foi Alfabetização para o letramento , bem como conhecer seus desdobramentos na rede municipal de ensino de Catende-PE. |
| Reunião na secretaria de educação com a equipe gestora das escolas. | Socializar a pesquisa, colher algumas informações sobre o desenvolvimento do programa nas 8 escolas e solicitar o apoio durante o andamento da mesma. |
| Participação do seminário do PNAIC, realizado em dezembro de 2015 em que os professores alfabetizadores estavam presentes. | Socializar a realização da pesquisa e solicitar o apoio dos professores, uma vez que são os principais atores do programa e da pesquisa. |
| Envio, por <i>e-mail</i> , de questionamentos sobre o PNAIC à coordenadora e às orientadoras de estudo. | Obter informações acerca da gestão pedagógica do PNAIC em Catende, a aplicabilidade das orientações teórico metodológicas do programa na sala de aula, os questionários visavam ainda conseguir informações a respeito do envolvimento das gestoras escolares e educadores de apoio na dinâmica do programa. |
| Envio de planilhas, através de <i>e-mail</i> , à equipe gestora escolar (gestoras e educadores de apoio) e orientadoras de estudo solicitando informações sobre o perfil dos professores alfabetizadores. | Adquirir informações sobre o tempo de serviço dos docentes; se os mesmos tinham outros vínculos; sua participação nas formações; frequência, motivação, assim como obter um diagnóstico a respeito do desempenho dos professores na sala de aula. |
| Observação das atividades realizadas ao longo do programa (formações continuadas, visitas das orientadoras de estudo às escolas) durante o período em que a pesquisa exploratória aconteceu. | Obter informação sobre o andamento e cumprimento das ações do programa, bem como perceber o nível de entrosamento da equipe do PNAIC com os professores alfabetizadores. |

Fonte: Elaborada pela autora.

No âmbito da secretaria de educação, foram observadas a postura e envolvimento das orientadoras de estudo e da coordenadora local para com os objetivos do programa, seja na organização das formações continuadas (cumprimento da carga horária do curso, pauta da formação), seja nas visitas realizadas às escolas (frequência e *feedback* das visitas): os professores estão correspondendo aos objetivos

do programa? As orientadoras de estudo conseguem visitar todas as turmas durante cada ciclo do programa? O monitoramento às salas de aula é importante? No âmbito das escolas foram observados o empenho da equipe gestora (gestora escolar e educadores de apoio) no que diz respeito ao programa: os gestores reconhecem a importância das formações continuadas? Valorizam os professores alfabetizadores? Acompanham a prática docente e a aprendizagem das crianças? Observei ainda, em visitas a algumas salas de aula, a prática do professor alfabetizador. Como o professor conduzia a aula? O ambiente era alfabetizador? Os materiais pedagógicos eram acessíveis ao professor e às crianças? O educador de apoio acompanha as turmas?

Embora a pesquisa exploratória tenha apresentado algumas respostas para o problema que motivou este trabalho, qual seja: “quais mudanças a formação continuada para alfabetizadores ofertada pelo PNAIC provocou na prática pedagógica do corpo docente na rede de ensino de Catende?”, somente após a leitura dos teóricos que estudam e pesquisam sobre o assunto, a realização da pesquisa de campo e a análise dos dados chegou-se a uma conclusão sobre os desdobramentos deste programa na formação do professor.

Feita a apresentação da pesquisa exploratória, na seção seguinte, é abordada, de uma forma geral, a implementação do Programa no município de Catende.

1.1.2 Panorama geral do PNAIC no município de Catende/PE

Conforme vimos na seção anterior, o PNAIC está estruturado “em quatro eixos de sustentação: formação continuada presencial; material didático; avaliações; gestão, mobilização e controle social” (MEDEIROS, MAGALAHES e VARGAS, 2015, p.03). Após pesquisa exploratória junto à coordenação que conduz o programa em Catende, em que foi perguntado, via *e-mail*, sobre o desenvolvimento dos quatro eixos que formam o Programa junto às escolas municipais, a coordenadora esclareceu que, quanto à formação continuada os encontros têm acontecido dentro da sistemática definida pelo PNAIC, ou seja, têm cumprido o calendário de encontros, obedecendo à carga horária definida para cada caderno/temática a ser estudada.

Considerando a formação continuada como uma atividade essencial ao trabalho docente, conforme pesquisa preliminar, o programa aderido pelo Município de Catende, com o suporte da Universidade Federal de Pernambuco, vem promovendo os encontros de formação para o orientador de estudos e este, por sua vez, com o objetivo de qualificar a ação pedagógica dos professores, busca, através das orientações recebidas, reelaborar, dialogar e construir juntamente com os docentes das oito escolas que desenvolvem o programa as novas percepções sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem e do raciocínio lógico. Para tanto, propõem-se situações que incentivam a reflexividade crítica e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente.

Para compor a equipe de formadores do PNAIC, em Catende, as orientadoras de estudo foram selecionadas levando em consideração os seguintes critérios: fazer parte da equipe técnica da secretaria municipal de educação, possuir habilitação em Letras, Matemática ou Pedagogia. Dentre as orientadoras de estudo selecionadas, nenhuma delas atuou como tutora do Pro-letramento conforme orientação do PNAIC, posto que os antigos tutores do Pró-letramento se ausentaram da rede para atuar em outras instâncias da educação.

Quanto aos materiais didáticos, com base em informações obtidas através da pesquisa exploratória, através de *e-mail* enviei algumas questões sobre os materiais didáticos adquiridos através do programa, a coordenadora local afirmou que esses materiais têm feito a diferença nas atividades escolares, principalmente no processo de construção do conhecimento literário, uma vez que, são enviados vários livros de literatura infantil às turmas do PNAIC. Vejamos a resposta da coordenadora local do programa que me foi enviada por *e-mail*. Nela podemos perceber a relevância desses recursos para o ensino-aprendizagem:

Realmente o PNAIC oferece um grande suporte de materiais didáticos para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem nas salas de aula. Materiais esses que têm chegado na íntegra para as oito escolas urbanas e 18 escolas do campo que participam do programa. Esse acervo de materiais tem fortalecido o professor alfabetizador, despertando neste professor o interesse por outros métodos de ensino, trazendo resultados mais eficazes na alfabetização, pois podemos constatar os avanços das crianças. (HILDEGARD

RAMOS, 2015, coordenadora do PNAIC no município de Catende, em resposta à e-mail da pesquisadora).

De acordo com informações fornecidas pela Coordenação Municipal do PNAIC, através de pesquisa exploratória citada anteriormente, verificou-se que, no início do programa, algumas escolas conservavam o material guardado em estantes até que os professores procuraram a Coordenadora Municipal do Programa para reivindicar que os *kits* ficassem mais acessíveis.

A partir desta situação, a coordenadora do programa relatou que foi necessário realizar reuniões específicas com os gestores escolares, com o objetivo de redirecionar a dinâmica pedagógica do programa, esclarecendo sobre a importância da utilização desses materiais durante as aulas, solicitando assim, que todo acervo didático-pedagógico ficasse acessível ao professor, de preferência em armários na sala de aula. Por sua vez, o corpo docente foi orientado durante as formações continuadas, a conservar os recursos pedagógicos para o ano seguinte.

Ainda com base nas informações adquiridas na pesquisa exploratória, afirmou a coordenadora local em entrevista por mim realizada que, no decorrer do programa, com o uso dos materiais, percebeu-se melhoria do trabalho pedagógico, até na própria fala do professor alfabetizador, quando este expunha a sua dinâmica de sala de aula.

Contudo, nem todos os recursos didáticos anunciados pelo MEC chegaram aos estados e municípios, a exemplo do material de apoio tecnológico, os *tablets* que seriam entregues aos orientadores de estudos. Segundo informações do MEC (BRASIL, 2012a), os *tablets* disponibilizariam o conteúdo dos cursos, e serviriam ainda para acesso ao fórum virtual do Professor Alfabetizador e formação nos recursos digitais utilizados no curso; a coordenadora municipal do PNAIC informou que de acordo com comunicação da coordenação estadual de Pernambuco, motivos administrativos impediram que os *tablets* fossem adquiridos pelo Programa.

Em relação ao eixo avaliações, pude observar, durante uma das formações do PNAIC em Catende, que há uma rotina nos momentos de estudo no qual uma das atividades da formação continuada do PNAIC é o *feedback* do desenvolvimento dos alunos, ou seja, a avaliação processual. Para esta tarefa o orientador de estudo apresenta ao professor alfabetizador algumas sugestões de atividades para que ele realize em sala de aula, através das quais o docente avaliará o desenvolvimento dos

estudantes, retornando na próxima formação com o resultado dessa sondagem em mãos para discussão no grupo. Esta tarefa é importante, pois através dela o professor alfabetizador pode conhecer o avanço de cada criança e refletir sobre essa prática também. Conforme coordenação local do programa, os professores são orientados a observarem o desempenho das crianças durante as atividades diárias, fazendo as intervenções pedagógicas necessárias tão logo as dificuldades dos alunos surjam.

Quanto à avaliação da Provinha Brasil, a pesquisa exploratória revelou que a aplicação se dá através dos técnicos da Secretaria de Educação de Catende e os Educadores de Apoio das escolas municipais. Os resultados da Provinha Brasil são analisados pelos técnicos da secretaria em conjunto com os professores e equipe gestora das escolas, que por sua vez fazem a inserção dos resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano. Para a inserção dos resultados da Provinha Brasil no sistema do Programa, cada gestor escolar designa um funcionário da secretaria da escola para junto ao educador de apoio e ao professor alfabetizador inseri-los no sistema.

Vale salientar que os professores recebem mensagem em seus celulares diretamente do MEC alertando sobre a inserção das informações em tempo hábil. Esta é uma ação de grande importância para o processo de avaliação do ensino-aprendizagem, é o momento que o professor além de verificar a situação da criança do 2º ano, o faz na presença do educador de apoio, e nessa relação, os dois refletem os resultados, trocam ideias, repensam o fazer pedagógico. (Coordenadora Municipal do PNAIC, 2015).

O terceiro instrumento de avaliação construído especialmente para acompanhar os resultados do PNAIC é a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que, como vimos na seção anterior, tem como objetivo aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do 3º ano, possibilitando às redes implementar políticas corretivas.

Em conformidade com a pesquisa exploratória junto à coordenação do Programa, Catende participou da aplicação das duas edições da ANA realizadas nos anos de 2013 e 2014. De acordo com dados fornecidos pela secretaria de educação municipal, o resultado da ANA 2013 no município não foi satisfatório, pois os números publicados pelo INEP mostram que as crianças concluintes do 3º ano do ensino

fundamental se encontravam em sua maioria nos níveis I e II considerados como de baixo desempenho.

No ano de 2014, houve uma melhora significativa, pois se percebe conforme Quadro 2, a seguir, que o número de crianças do nível I (mais elementar), no item leitura diminuiu expressivamente.

Quadro 2- Resultado da ANA 2013/2014 – Leitura - Catende/PE

| DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ESTUDANTES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA | | | |
|---|--|-------------------|-------------------|
| NÍVEIS | DESCRIÇÃO | % 2013 | % 2014 |
| NÍVEL 1 | Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> ● Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas. | 30,82 | 19,19 |
| NÍVEL 2 | Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> ● Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto. ● Reconhecer a finalidade de texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem. ● Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha. ● Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal | 39,41 | 39,68 |
| NÍVEL 3 | Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> ● Localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto. ● Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo. ● Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais – piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica– com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal – tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha. | 25,09 | 32,15 |
| NÍVEL 4 | Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. ● Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil. ● Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia. | 4,64 | 8,98 |

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos pela Coordenação do PNAIC do ano de 2013.

Fazendo a leitura dos critérios de avaliação da ANA, junto ao INEP (BRASIL, 2015c), observei, como secretária de educação, um elemento importante para ser analisado no processo de avaliação da ANA: trata-se do fato de a coordenação do programa ter mudado, na avaliação de 2014, a descrição dos indicadores de desempenho de aprendizagem no quadro de proficiência da avaliação escrita. Essa modificação alterou não só a discriminação, mas também o número de indicadores dificultando a comparação entre os resultados de 2013 e 2014. Contudo, levando-se em consideração que os níveis de um a quatro (2013) e de um a cinco (2014) têm valor ascendente, verifica-se que o resultado do município neste quesito também melhorou. Conforme fica evidenciado no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Resultado da ANA 2013 – Escrita - Catende/PE

| DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ESTUDANTES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA | | |
|---|---|----------|
| NÍVEIS | DESCRIÇÃO | % |
| NÍVEL 1 | Neste nível, foram agrupados desde os alunos que, em geral, são capazes de: -Escrever palavras com sílabas canônicas (consoante e vogal) e não canônicas, com alguma dificuldade, pela omissão e/ou troca de letras; Até os que são capazes de: -Escrever ortograficamente palavras marcadas pela presença de sílabas canônicas. | 27,74% |
| NÍVEL 2 | Escrever ortograficamente palavras com sílabas não canônicas; Escrever textos incipientes apresentados na forma de apenas uma frase; Produzir textos narrativos, a partir de uma dada situação, que apresentam ausência ou inadequação dos elementos formais (segmentação, pontuação, ortografia, concordância verbal e concordância nominal) e da textualidade (coesão e coerência), evidenciando ainda um distanciamento da norma padrão da língua. | 17,14% |
| NÍVEL 3 | Escrever textos narrativos com mais de uma frase, a partir de uma situação dada; Produzir textos narrativos com poucas inadequações relativas à segmentação, concordância verbal e concordância nominal, embora com algum comprometimento dos elementos formais e da textualidade, evidenciando uma aproximação à norma padrão da língua. | 31,65% |
| NÍVEL 4 | Produzir textos narrativos, a partir de uma situação dada, atendendo adequadamente ao uso de elementos da textualidade, evidenciando o atendimento à norma padrão da língua. | 14,77% |

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos pela Coordenação do PNAIC do ano de 2013.

Certamente esta mudança na escala de proficiência em relação à avaliação da escrita gerou um rompimento do acompanhamento da evolução da aprendizagem das crianças que concluíram o primeiro ciclo do ensino fundamental em 2014. Essa

modificação de certa forma inviabilizou, a meu ver, que as redes de ensino monitorassem esses resultados da escrita comparando-os ao ano de 2013.

Em conversa com a equipe do PNAIC (orientadoras de estudo e coordenação), durante a pesquisa exploratória, bem como a partir do acompanhamento da sistemática de avaliações implementadas pelo programa na rede, deparei que acompanhar o desenvolvimento das crianças a partir dos três modelos de avaliação: sistemática, Provinha Brasil e ANA são fundamentais. Os resultados das avaliações externas são considerados fundamentais para o planejamento da educação e das ações dos professores, de outros funcionários da escola e também para o remanejamento das intervenções pedagógicas dentro da escola, por parte dos gestores.

Contudo não podemos atrelar os resultados das avaliações externas ao desempenho do professor (BROOKE, 2011), pois há outras variáveis que influenciam nesse processo. A avaliação externa é uma contribuição importante no esforço para a melhoria da Educação no país. Porém, sozinha, ela não resolve nada, é apenas um instrumento. A função da avaliação externa é apontar a natureza dos problemas para fundamentar as políticas educacionais.

Vejamos, a seguir, o Quadro 4, que apresenta os resultados de Escrita da ANA no município:

Quadro 4 - Resultado da ANA 2014 – Escrita - Catende/PE

| DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ESTUDANTES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA | | |
|---|---|----------|
| NÍVEIS | DESCRIÇÃO | % |
| NÍVEL 1 | Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis. | 13,92 |
| NÍVEL 2 | Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis. | 30,06 |
| NÍVEL 3 | Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto. | 10,04 |
| NÍVEL 4 | Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão. | 43,19 |
| NÍVEL 5 | Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão. | 2,79 |

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos pela Coordenação do PNAIC do ano de 2014.

Em relação ao eixo Controle Social e Mobilização, a coordenação municipal do PNAIC falou, através da pesquisa exploratória por *e-mail*, da rotina de trabalho onde são exigidos alguns registros das ações do PNAIC, porém sobre o monitoramento digital, conforme consta no desenho do programa, a coordenadora afirma desconhecer. Vejamos a sua fala:

O Programa do PNAIC é de âmbito nacional, como lhe coloquei outro dia, às vezes uma ação está ocorrendo em um Estado e não em outro. O nosso estado de Pernambuco está sob a mesma direção que atua na Paraíba, e até então desconheço esta nova aba do SIMEC, onde os professores poderão avaliar as ações do Programa. Como o texto diz que “está em processo de desenvolvimento um sistema de monitoramento para acompanhamento das formações”, acredito que por estes dias teremos acesso. Contudo, independente deste sistema, sempre houve nestes três anos uma cobrança de relatórios, listas de frequência, fotos, por parte do MEC através das supervisoras regionais Telma Leal Ferraz e Ana Claudia Gonçalves, além disso, no final do ano passado, os professores tiveram acesso a uma aba sigilosa no SIMEC para que os mesmos respondessem aos questionamentos sobre a realização das formações. Os professores foram informados ainda de que esse procedimento lhes garantia segurança e que seus nomes não seriam expostos ao responderem os formulários digitais direcionados ao governo e aos formadores (HILDEGARD RAMOS, 2015, coordenadora municipal do PNAIC em Catende, em resposta ao *e-mail* da pesquisadora).

Segundo a coordenadora, as perguntas buscavam as seguintes informações: se os professores tinham espaço para realização de estudos, se o apoio logístico estava acontecendo (*kits* multimídia, lanches, fardamento, apoio nos transportes de taxis para chegarem às formações; se os conteúdos estavam sendo abordados, se os materiais emitidos pelo FNDE chegaram às escolas, como eram os perfis dos orientadores, se estavam contemplando a carga horária exigida, se o coordenador municipal estava dando o suporte nas formações e outros).

Como a formação dos professores alfabetizadores faz parte de um curso que garante um certificado de 120 horas entregue por uma Universidade Federal, realmente faz-se necessário uma estratégia de monitoramento dessas formações para que haja um controle mais rigoroso, neste sentido, o sistema digital é, nos dias atuais, a ferramenta ideal para que essas informações cheguem em tempo real à coordenação regional do programa. É urgente que este sistema seja implantado, pois os orientadores de estudo e a coordenação local dariam celeridade ao envio do controle

de frequência, relatórios das formações, eliminando o trabalho moroso de escaneamento e envio desses registros.

Com base no formato do desenvolvimento das formações continuadas para os professores alfabetizadores sugeridos pelo desenho do PNAIC, apresentaremos, a seguir, como ocorreu a formação continuada na rede de ensino de Catende-PE, buscando compreender como as orientações metodológicas do PNAIC impactaram na prática dos professores egressos do primeiro ciclo do programa cujo tema da formação foi “Alfabetização e Letramento”.

1.2 Marcos legais e as políticas de formação continuada de professores

Discutir sobre a formação continuada de professores, suas práticas e seu desenvolvimento profissional é motivo de grande preocupação das políticas de formação, bem como no meio acadêmico. Nos últimos anos, no Brasil, as reformas educacionais têm recomendado mudanças na formação inicial e continuada dos professores, a fim de atender a esses novos desafios impostos à educação. No que tange à formação continuada, a legislação educacional pode ser um bom referencial para observamos tal preocupação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a) teve grande influência no debate sobre a importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos. Vejamos o que diz o inciso I do Art. 61 da referida lei:

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; (BRASIL, 1996a, s.p.).

Já em seu artigo 67, a LDBEN estabelece que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação. Em seu inciso II, o artigo 67 menciona o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, propondo inclusive o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Mais adiante, em seu artigo 80, está posto que “o Poder Público incentivará o

desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996a, s.p.).

É importante citar também que foi a Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b) que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, estabelecendo que 60% dos recursos subvinculados para o ensino fundamental devem ser aplicados na remuneração e capacitação de professores. Além disso, a lei definiu que um padrão de qualidade do ensino no que tange à definição de custo aluno inclui a “capacitação permanente dos profissionais da educação”.

Nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância” (BRASIL, 1996b, s.p.). No que diz respeito à educação profissional de modo geral, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho (art. 40).

Com o mesmo objetivo de garantir a formação continuada docente, a Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação, definiu, no artigo 5º, que os sistemas de ensino “envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço”.

Também no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/14, (2014-2024), podemos perceber o destaque que a formação continuada recebe, a qual é citada no documento como requisito fundamental para a elevação do padrão de escolaridade básica no Brasil (BRASIL, 2014b).

Vejamos as Metas 15 e 16 do PNE que tratam sobre a questão da formação inicial e continuada de professores:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014b, p.73).

O processo de formação continuada está presente com maior ênfase nas Metas 15 e 16 do PNE. Na meta 15 encontra-se organizado em 13 estratégias, buscando:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014b, p.77.).

Na meta 16 são definidas seis estratégias voltadas para

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014b, p. 79).

Percebe-se que as Metas propõem, através das estratégias, diversas ações, legislando sobre os modelos de formação inicial e continuada, a valorização da carreira do magistério e o processo de mercantilização da formação para o trabalho docente.

A estratégia 16.1 do PNE, por exemplo, prevê o dimensionamento da demanda por formação continuada em regime de colaboração (Federal, Estadual e Municipal), contudo, nada é dito sobre as formas e em que condições se fará a formação continuada.

Ao estabelecer os objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação, o Plano Nacional de Educação enfatiza que se faz necessário criar programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, de modo a elevar o “padrão mínimo de qualidade de ensino”.

E, ainda, mais recentemente, é importante citar a implementação, através do governo federal, da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da

Educação Básica, criada pela Lei 11.502, de 11 de julho de 2007 (BRASIL, 2007), quando foram colocadas sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, as atribuições de indução e o fomento a ações de formação e valorização dos profissionais do magistério da educação básica pública. Para responder pela nova tarefa, foram criadas no âmbito da Capes, duas diretorias: a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB e a Diretoria de Educação a Distância – DED.

Através da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, o programa de formação continuada atua em duas linhas de ação: i) na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR; ii) no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério.

O Plano que consolida a Política Nacional de Formação de Professores foi instituído pelo Decreto 6755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009) e prevê um regime de colaboração entre União, estados e municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial e continuada para os professores que atuam nas escolas públicas. A ação faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigor desde abril de 2007.

A formação inicial abrange três situações: professores que ainda não têm formação superior (primeira licenciatura); professores já formados, mas que lecionam em área diferente daquela em que se formaram (segunda licenciatura); e bacharéis sem licenciatura, que necessitam de estudos complementares que os habilitem ao exercício do magistério.

Em relação à formação continuada, o MEC, através da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, oferece vários programas de formação, como por exemplo, o PNAIC, o Pró-letramento, o ProInfantil, dentre outros. Em geral, estes cursos têm como foco o aprimoramento didático-pedagógico na área de Letramento, Língua Portuguesa e Matemática no nível do

Ensino Fundamental. A intenção, agora, é expandir a formação continuada para outras áreas do conhecimento e para o ensino médio.

Diante disto, percebe-se que a questão da formação continuada de professores da educação básica é um tema de grande preocupação, e por isso muito importante no contexto social atual, sendo considerado como condição fundamental e estratégica para a melhoria da qualidade da educação. Daí a preocupação do PNAIC com a formação continuada, em que em seu desenho o programa enfatiza a qualificação dos professores alfabetizadores no centro das prioridades.

Com base no formato do desenvolvimento das formações continuadas para os professores alfabetizadores sugeridos pelo desenho do PNAIC, apresentaremos, a seguir, como ocorreu a formação continuada na rede de ensino de Catende-PE, buscando compreender como as orientações metodológicas do PNAIC impactaram na prática dos professores egressos do primeiro ciclo do programa cujo tema da formação foi Alfabetização e Letramento.

1.2.1 A formação continuada do PNAIC sobre o tema “alfabetização e letramento” e seus desdobramentos na rede municipal de ensino de Catende/PE

A rede municipal de ensino de Catende possui 31 escolas, sendo 13 urbanas e 18 escolas do campo, atendendo a um quantitativo de 6.478 estudantes da creche ao ensino fundamental (INEP, 2014). O IDEB do município, apesar de estar longe do ideal, vem crescendo. Nos anos iniciais atingiu as metas projetadas passando de 3,5 em 2011, para 3,9 em 2013. Nos anos finais também houve evolução, a média em 2011 foi 3,1 e passou para 3,4 em 2013, alcançando também a meta projetada. (INEP, 2014).

Durante as experiências de formação continuada no ano de 2013, os professores do primeiro ciclo do ensino fundamental puderam vivenciar a teoria e a prática pedagógica a partir da perspectiva da alfabetização e do letramento. Essas formações eram realizadas por meio de seminários sistemáticos, com abordagens significativas sobre conteúdos pertinentes ao ciclo de alfabetização, que oportunizou aos professores ampliarem seus conhecimentos, refletirem a prática pedagógica, inovar e diversificar as atividades considerando a necessidade da criança em interagir com o mundo que a

cerca, reconhecendo o valor social da leitura e da escrita, lendo e escrevendo textos significativos.

Dentre os estudos realizados, os professores refletiram sobre os níveis de leitura e escrita defendidos por Ferreiro e Teberosky (1984), através de atividades de leitura com textos diversificados e não mais de uso de códigos e fonemas isolados e decodificados como muitos concebiam o processo de alfabetização.

Dessa forma, gradativamente no espaço da sala de aula, os professores alfabetizadores contemplaram: a identificação dos níveis de aprendizagem de cada aluno, realização de atividades com foco nas práticas sociais de linguagem, atividades com foco no sistema de escrita, utilizando projetos didáticos, sequências didáticas e atividades permanentes de rotina, que garantissem às crianças os direitos de aprendizagens estabelecidos pelos órgãos oficiais de educação.

Neste período, os professores foram acompanhados por toda a equipe, tanto as orientadoras de estudo como a coordenadora local nas visitas semanais, houve também a oportunidade de vinte e nove professores alfabetizadores de Catende participarem do Ciclo de Palestras, realizado pela coordenação estadual do PNAIC, no Centro Paulo Freire, em Recife, e nove professores participaram dos subprojetos em Mediação de Leitura na UFPE, atividade oferecida pelo programa apenas no estado de Pernambuco, ficando estes professores/mediadores responsáveis por multiplicar estes estudos no município e concluir os quatro momentos e estudos enviando monografias para participação na publicação.

A coordenação local do PNAIC, através de observações feitas na época, afirma que em sua maioria, os professores se empenharam em adquirir os conhecimentos referentes ao processo de alfabetização/letramento, preocupando-se com o avanço do seu conhecimento pedagógico, sendo assíduos nas formações e nas atividades extraclasse, como também na participação de eventos ofertados pelo programa através da UFPE, mesmo se deslocando para a capital pernambucana e sacrificando os sábados, contou-se com uma boa participação dos professores.

Conforme afirma a coordenadora local do PNAIC, na pesquisa exploratória, alguns professores relataram que as formações continuada do PNAIC eram dinâmicas, pois faziam relação direta com a prática pedagógica, diferente de outros formatos de

educação continuada no qual o excesso de teorias dissociadas da prática tornava o estudo enfadonho e improdutivo.

O modelo de formação adotado pelo PACTO é uma forma de aprender brincando, destravando os bloqueios que o próprio tempo nos deixou com outras metodologias que não se usam mais (IZAURA LOPES, 2013, professora do 3º ano - Escola Edgar Brito de Almeida).

O ano de 2013 foi estratégico para que a rede de ensino, junto às orientadoras de estudo e à coordenação local, pudesse observar o perfil dos professores alfabetizadores e seu desempenho na sala de aula. Aliás, este é um dos maiores desafios da rede de ensino de Catende: reunir professores com perfil pedagógico adequado para atuar nas turmas do PNAIC, como veremos nas subseções a seguir.

1.2.1.1 Caracterização dos professores envolvidos no PNAIC em 2013

Em 2013, a formação continuada do PNAIC teve como tema Alfabetização para o Letramento. Naquele ano, o quadro de profissionais do primeiro ciclo do ensino fundamental da rede municipal de Catende era composto por um total de 81 professores alfabetizadores, destes, 71 pertenciam ao quadro efetivo e 10 professores foram contratados temporariamente, ou seja, 88% do quadro docente era composto por servidores efetivos.

O PNAIC foi desenvolvido em todas as escolas municipais que ofereciam o primeiro ciclo do ensino fundamental, abrangendo um total, em 2013, de dez escolas urbanas e vinte escolas do campo. Ressaltamos, no entanto, que para efeito de pesquisa, nos deteremos apenas às escolas urbanas, ou seja, aos professores das escolas urbanas egressos do PNAIC em 2013, cuja temática de estudo foi Alfabetização e Letramento.

A opção em restringir a pesquisa às escolas urbanas foi feita considerando alguns fatores que certamente interfeririam nos resultados: i) a disparidade pedagógica entre a escola urbana e a escola do campo, já que essa última está organizada para atender às necessidades específicas da comunidade rural; ii) as escolas do campo funcionam sob o sistema de multisseriação e o professor, em alguns casos, atende a

estudantes do primeiro e segundo ciclo, simultaneamente: iii) os professores das escolas urbanas participam de formação continuada específica para os ciclos, enquanto os professores das escolas do campo, além de participarem da formação do PNAIC, também vivenciam estudos próprios da pedagogia multisseriada através do Programa Federal Escola da Terra; iv) a acessibilidade às escolas do campo é precária, haja vista que além da má qualidade das estradas, essas escolas são distantes do centro da cidade; v) a discrepância do modelo de gestão escolar, enquanto as escolas do campo são administradas e acompanhadas pedagogicamente por uma coordenação municipal, as escolas urbanas dispõem de gestão escolar composta em sua maioria por gestor e gestor adjunto, secretário, educador de apoio no próprio espaço escolar.

Portanto, pensando nos aspectos que dão características similares, peculiares às escolas, obedecendo assim o princípio da equidade, considere mais coerente, focar nas escolas urbanas, por entender que assim os resultados do fenômeno estudado não sofreriam interferências em razão das disparidades citadas anteriormente entre as escolas. Em alguns momentos, no entanto, mencionaremos as escolas do campo apenas para efeito de contextualização.

Quanto à formação inicial, a pesquisa exploratória, citada anteriormente, baseada em dados fornecidos pela secretaria de educação e orientadoras de estudo, apontou números importantes como vemos na Tabela 1, a seguir, sobre o perfil dos professores alfabetizadores em relação à sua formação acadêmica. Podemos comprovar que um número expressivo de professores (76%), tem habilitação em pedagogia, sinalizando um grande avanço na qualificação profissional docente no âmbito do primeiro ciclo do ensino fundamental.

Tabela 1 – Perfil dos professores alfabetizadores quanto à formação acadêmica em 2013

| Formação | Percentual |
|----------------------------------|------------|
| Ensino Normal Médio | 16% |
| Graduados em Pedagogia | 76% |
| Graduados em outros cursos | 8% |
| Pós- graduados em Psicopedagogia | 27% |

Fonte Elaborada pela autora.

No tocante à formação continuada, do total de oitenta e um professores alfabetizadores (escolas urbanas e rurais), sessenta e quatro docentes (79%), já

participaram a de outras formações continuadas oferecidas pelo Governo Federal e Estadual. Alguns professores participaram de dois programas. Esses dados se referem ao quadro docente que participou do PNAIC em 2013. Vejamos na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Perfil dos professores alfabetizadores quanto à formação continuada em 2013

| Formação | Percentual |
|---|------------|
| Professores que participaram do Pró-Letramento | 22% |
| Professores que participam do curso de formação do Programa Alfabetizar com Sucesso realizado pelo estado de Pernambuco | 64% |
| Professores que participaram da formação do Programa Escola Ativa (programa específico para as escolas do campo) | 2% |

Fonte: Elaborada pela autora.

Esse levantamento revela que desses sessenta e quatro professores, 15% já participaram de pelo menos dois programas de formação continuada: Pró-letramento e Alfabetizar com Sucesso (dados de 2013).

De acordo com as orientadoras de estudo, não há problemas como faltas ou desestímulo dos professores do PNAIC nas formações, pelo contrário, nas visitas aos encontros, na observação do registro de frequência, comprovou-se que os professores foram assíduos durante todo o ano de 2013, comparecendo em 100% dos encontros. Segundo a coordenação do programa, essa frequência deve-se ao fato de que a falta do professor acarreta na perda da bolsa de estudo no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais) que eles recebem por cada participação nas formações continuadas, conforme afirmação da coordenação local.

Através da pesquisa exploratória, na qual solicitei que uma das orientadoras de estudo relatasse por escrito como era o desempenho do professor alfabetizador no interior da escola, quais observações significativas sobre a postura desse professor ela teria a fazer, a orientadora de estudo registrou um elemento importante que influenciou diretamente na postura do professor alfabetizador: o perfil do gestor escolar. No decorrer desses dois anos da realização do programa em Catende, verifiquei ainda, conforme relatório da técnica citada anteriormente, que determinado professor se comportava mais relaxado, faltoso e sem compromisso com a aprendizagem das crianças em uma escola onde o gestor escolar não tinha um perfil pedagógico.

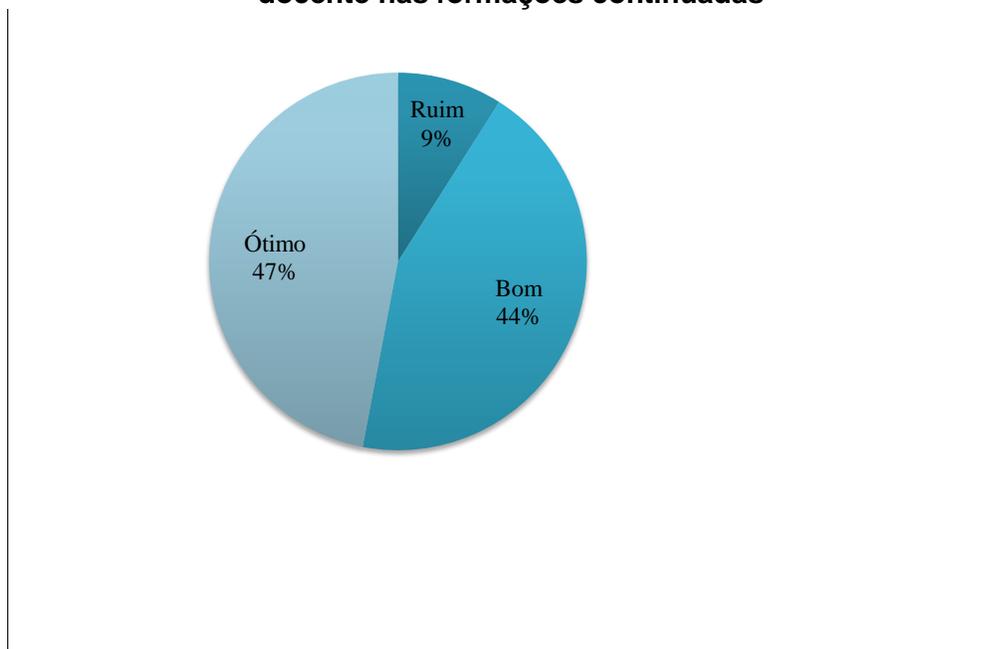
No entanto, ao ser transferido para uma escola onde o gestor e toda a sua equipe pedagógica tinham um perfil visivelmente comprometido com a aprendizagem

das crianças, o mesmo professor mudou consideravelmente sua postura docente, mostrando-se mais dedicado, assíduo, em que até a estrutura, antes fria, de sua sala de aula foi transformada em um ambiente alfabetizador, aconchegante, com cartazes, matérias didáticos em geral.

No tocante ao aproveitamento e participação dos professores em relação aos temas estudados, tarefas propostas durante as formações do PNAIC, de acordo com pesquisa exploratória, feita por meio de questionários escritos, elaborados por mim e direcionados às orientadoras de estudo , 91% dos professores alfabetizadores se sobressaíram, demonstrando mais interesse e envolvimento com os propósitos do programa, enquanto 9% apresentaram pouco ou nenhum envolvimento com as atividades propostas durante os momentos de estudo.

Quanto ao desenvolvimento das orientações teórico-metodológicas do PNAIC na sala de aula, a pesquisa exploratória apontou, através dos questionamentos feitos por mim e direcionados às orientadoras de estudo, um dado interessante, no qual percebe-se que, nem sempre a boa participação do professor nas reuniões de estudo, significa que, na prática, sua aula corresponde às expectativas do programa, conforme demonstram os gráficos 1 e 2 a seguir:

Gráfico 1 - Percepção do Orientador de Estudo acerca da qualidade da participação docente nas formações continuadas

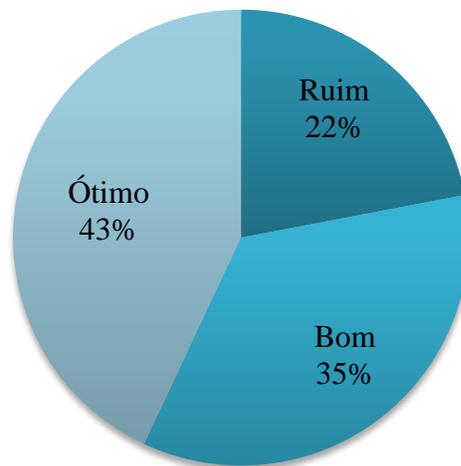


Fonte: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos pela Coordenação e pelas Orientadoras de Estudo do PNAIC.

No Gráfico 1 podemos observar que durante as formações continuadas a qualidade do desempenho e da participação dos professores apresenta uma expectativa otimista em relação aos princípios do PNAIC, pois como podemos ver, apenas 9% dos professores cursistas não correspondem ao perfil docente desejado. Já no Gráfico 2, que seguem, podemos observar que na prática de sala de aula o quadro muda significativamente, ou seja 22% dos docentes apresentam desempenho insuficiente em relação às orientações teórico-metodológicas do PNAIC.

Esse panorama revela que não basta informar ou repassar orientações aos professores em sua formação continuada, é necessário discutir com eles procedimentos que possibilitem um movimento de retroalimentação capaz de promover a incorporação de novos saberes e novas metodologias para seu desenvolvimento profissional.

Gráfico 2 - Percepção do Orientador de Estudo acerca da prática docente



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos pela Coordenação e pelas Orientadoras de Estudo do PNAIC.

Continuando a pesquisa exploratória, foi enviada a cada orientadora de estudo uma planilha, elaborada por mim, solicitando informações sobre a participação dos docentes nas formações continuadas e a atuação destes docentes na sala de aula, utilizando como critérios de avaliação os desempenhos: Ruim, Bom e Ótimo. Para este

levantamento levou-se em conta as escolas urbanas (dez escolas), as quais foram alvo desta investigação. De acordo com os dados obtidos constata-se que os bons resultados (considerando os itens Bom e Ótimo), tanto de participação nas formações como no desempenho em sala de aula se concentram nas escolas A, B, C e D, conforme a Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 - Escolas cujos professores tiveram melhor desempenho em 2013

| Escola / número de professores | Participação dos professores nas formações | | Desempenho do professor na sala de aula em relação às orientações pedagógicas | |
|--------------------------------|--|-----------------|---|-----------------|
| | Quant. | % | Quant. | % |
| Escola A 08 professores | Ruim - Bom 03 Ótimo 05 | - 37% 63% | Ruim - Bom 04 Ótimo 04 | - 50% 50% |
| Escola / número de professores | Participação dos professores nas formações | | Desempenho do professor na sala de aula em relação às orientações pedagógicas | |
| | Quant. | % | Quant. | % |
| Escola B 04 professores | Ruim - Bom 02 Ótimo 02 | - 50% 50% | Ruim - Bom 02 Ótimo 02 | - 50% 50% |
| Escola C 01 professor | Ruim - Bom - Ótimo 01 | - - 100% | Ruim - Bom 01 Ótimo - | - 100% - |
| Escola D 03 professores | Ruim - Bom 02 Ótimo 01 | - 67% 33% | Ruim - Bom 03 Ótimo - | - 100% - |

Fonte: elaborada pela autora com base em dados fornecidos pela Coordenação e pelas Orientadoras de Estudo do PNAIC.

A partir dos dados, constata-se que em 40% das escolas que desenvolveram o PNAIC em 2013, verifica-se que o professor alfabetizador aplicou as orientações pedagógicas do professor em sala de aula e trazem algumas peculiaridades passíveis de observação. Paralelo ao levantamento realizado sobre o desenvolvimento das orientações pedagógicas na sala de aula, foi feito um levantamento para saber se o professor alfabetizador possuía outros vínculo de trabalho, o resultado apontou que dos 16 professores que compuseram esse grupo de escolas com melhor desempenho, apenas dois professores (12%) tinham outro vínculo de trabalho na época.

Outra observação feita foi que essas escolas têm seu atendimento limitado a apenas um nível de ensino. No caso citado, 100% desse conjunto de escolas que obteve melhor desempenho do corpo docente, só atende à Educação Infantil e Anos Iniciais. Possivelmente outros elementos também interferiram para este resultado. Vejamos o depoimento de uma das Orientadoras de Estudo do PNAIC:

A meu ver, o bom desempenho parte primeiramente do interesse do professor pela aprendizagem dos alunos. Neste tempo pudemos perceber os professores que de fato se interessam e os que ali estão apenas por causa da bolsa de estudo. A gestão, o apoio que é dado ou não também contribuem [...] Por fim, penso que o peso maior dos resultados recaem para o professor que é profissional ou não, e a equipe gestora, direção, educadores de apoio, se caminham lado a lado com esses professores. (AMANDA LEITÃO, 2015, Orientadora de Estudo).

As escolas apresentadas na Tabela 4, a seguir, obtiveram, de acordo com os dados levantados através de questionários dirigidos às orientadoras de estudo, um desempenho considerado mediano, visto que dentro dos conceitos pré-estabelecidos pelo PNAIC sobre a atuação na sala de aula estas escolas atingiram até 70% de aprovação no conceito das orientadoras de estudo, considerando os itens Bom e Ótimo.

Nesta pesquisa considera-se desempenho mediano, aquele em que os índices dos conceitos Bom e/ou Ótimo somaram entre 65% e 70%.

Tabela 4 – Escolas cujo desempenho dos professores foi considerado mediano em 2013

| Escola / número de professores | Participação dos professores nas formações | | Desempenho do professor na sala de aula em relação às orientações pedagógicas | |
|--------------------------------|--|-------------------|---|-------------------|
| | Quant. | % | Quant. | % |
| Escola E 10 professores | Ruim 02 Bom 06 Ótimo 02 | 20% 60% 20% | Ruim 03 Bom 05 Ótimo 02 | 30% 50% 20% |
| Escola F 03 professores | Ruim - Bom 03 Ótimo - | - 100% - | Ruim 01 Bom 02 Ótimo - | 33% 67% - |
| Escola G 03 professores | Ruim 01 Bom - Ótimo 02 | 33% - 67% | Ruim 01 Bom - Ótimo 02 | 33% - 67% |

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados fornecidos pela Coordenação e pelas Orientadoras de Estudo do PNAIC.

O resultado mediano parece animador, mas fica uma dúvida: esses professores compreendem a importância de seu desempenho para o sucesso das crianças, tendo clareza sobre o que e como ensinar?

Para o MEC,

[...] a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reprodutor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática (BRASIL, s/d a, p. 1).

De acordo com as concepções de alfabetização do PNAIC (BRASIL, s/d b), o fato de o professor reproduzir métodos e técnicas, sem ter consciência que sua prática é conduzida por suas crenças e ideias, não garante que a aprendizagem se efetive.

Continuando a classificação das demais escolas em relação ao desempenho dos docentes na sala de aula os resultados das escolas: H, I e J se mostraram tímidos. Considera-se baixo desempenho aquele em que os índices dos conceitos Ruim ou Ruim e Bom somaram entre 60% e 100%. Vejamos a Tabela 5, das escolas com baixo desempenho:

Tabela 5 – Escolas cujo desempenho dos professores foi considerado baixo em 2013

| Escola / número de professores | Participação dos professores nas formações | | Desempenho do professor na sala de aula em relação às orientações pedagógicas | |
|--------------------------------|--|-------------------|---|-------------------|
| | Quant. | % | Quant. | % |
| Escola H 06 professores | Ruim 03 Bom 01 Ótimo 02 | 50% 17% 33% | Ruim 03 Bom 01 Ótimo 02 | 50% 17% 33% |
| Escola I 10 professores | Ruim - Bom 06 Ótimo 04 | - 60% 40% | Ruim 04 Bom 02 Ótimo 04 | 40% 20% 40% |
| Escola J 04 professores | Ruim 01 Bom 03 Ótimo - | 25% 75% - | Ruim 02 Bom 02 Ótimo - | 50% 50% - |

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados fornecidos pela Coordenação e pelas Orientadoras de Estudo do PNAIC.

Ao perguntar para os gestores das escolas com baixo índice de desempenho sobre qual seria o motivo, na visão deles, deste resultado, os gestores apresentaram as seguintes justificativas: a gestora da escola H explicou que dos seis professores que atuaram em 2013 no programa, cinco tem mais de vinte anos de exercício do magistério, portanto, acredita-se que estão cansados, sem perspectivas. A gestora da escola I alegou que os professores foram mal acostumados pela gestão anterior a não trabalhar com foco no pedagógico. Já a gestora da escola J não apresentou uma causa específica para o desestímulo dos professores.

Sendo o PNAIC um programa cujo foco é a alfabetização de crianças, sua abrangência envolve desde os pais ou responsáveis, passando de forma mais direta por todos os profissionais que trabalham na escola. Desta forma, abordar-se-á na subseção seguinte, o envolvimento dos gestores, educadores de apoio, coordenador local do programa, orientadoras de estudo e professores como condição fundamental para o êxito do programa, discorrendo sobre a gestão pedagógica do programa no contexto das dez escolas que desenvolveram o programa na rede de ensino municipal de Catende no ano de 2013.

1.2.1.2 A gestão pedagógica do PNAIC no município de Catende no ano de 2013

Catende é um município pobre, onde o orçamento público gira basicamente em torno do repasse do Fundo de Participação dos Municípios (FPM). Além do impedimento financeiro, o município não dispõe de pessoal técnico habilitado para compor uma equipe de professores formadores e desenvolver uma sistemática de formações continuadas para o corpo docente do município. Desta forma, a rede de ensino de Catende não tem condições financeiras, nem técnicas de implementar um plano de formação continuada próprio.

No entanto, a Secretaria de Educação Municipal desenvolve formações continuadas esporádicas ao longo do ano nos vários níveis e modalidades de ensino, da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos. Essas formações são organizadas considerando: i) as necessidades apresentadas pelas equipes gestoras das escolas, que em geral apontam as temáticas que devem ser abordadas; ii) as

diretrizes encaminhadas pelo MEC; iii) as necessidades apresentadas pelos níveis/modalidades de ensino, necessidades estas percebidas através do acompanhamento às escolas feito pelos técnicos e pelo dirigente municipal de ensino, bem como pelos resultados das avaliações externas. Embora a equipe da secretaria se esforce para atender às necessidades das escolas, o fato é que, pelas próprias limitações de recursos e de pessoal qualificado, não há um trabalho consistente, sistemático, voltado para a melhoria do desempenho docente. Desta forma, a rede de ensino fica fragilizada e para suprir às necessidades de formação continuada dos docentes, o município faz adesão às políticas educacionais implementadas pelos governos federal e estadual.

Após a adesão ao PNAIC, não só os professores alfabetizadores, orientadoras de estudo e coordenadora local apoiam o programa, como também a Secretaria de Educação, através dos técnicos, gestores escolares e educadores de apoio¹ de todas as escolas que são contempladas com o PACTO. Os educadores de apoio, por exemplo, participam das formações mesmo sem o recebimento da bolsa, pois em conjunto com as orientações da coordenação local do programa, os educadores de apoio reconhecem a necessidade de se apropriarem dos conteúdos para subsidiar os professores alfabetizadores no dia a dia escolar, construindo uma corrente, cujo propósito é a melhoria da alfabetização na idade certa na rede.

As orientadoras de estudo realizam as formações dentro dos parâmetros exigidos através de estudos mensais utilizando o material fornecido pelo programa, usando como metodologia e multi-meios: filmes, slides, cadernos de estudo, oficinas, jogos e debates.

As visitas pedagógicas de acompanhamento às turmas no ano de 2013 aconteceram esporadicamente, já que o professor orientador não tem condições - por falta de estrutura financeira e de tempo - de monitorar todas as turmas que estão sob a sua responsabilidade, haja vista que cada orientador deve acompanhar vinte e cinco professores/turmas.

¹Educador de apoio – nomenclatura utilizada para designar o profissional que exerce a função de coordenador pedagógico.

Apesar das dificuldades de monitorar as turmas do PNAIC, a Secretaria de Educação Municipal, através da diretoria de ensino e equipe local do programa (coordenador e orientadoras de estudo) tem mantido o foco na alfabetização das crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental, acompanhando os avanços de cada uma das oito escolas municipais que desenvolvem o programa, tomando precauções para evitar índices de retenções dos alunos, buscando a elevação dos níveis de leitura e escrita, através de reunião, visitas pedagógicas às escolas.

Com o objetivo de explicitar como foram desenvolvidos os estudos durante os encontros com os professores alfabetizadores na rede de ensino de Catende em 2013, na subseção seguinte abordar-se-á como se deu a aplicabilidade das orientações teórico metodológicas do PNAIC pelas Orientadoras de Estudo.

1.2.1.3 A aplicabilidade das orientações teórico metodológicas do PNAIC

Em 2013, a estrutura das formações continuadas do PNAIC em Catende aconteceu segundo as orientações da coordenação geral. O orientador de estudo, após receber a formação junto aos professores vinculados à Universidade Federal de Pernambuco, organizava a formação dos professores atuantes dos três primeiros anos das oito escolas municipais contempladas com o programa. Esse triângulo formado pelo formador universitário, orientador de estudo e professor alfabetizador fez com que vivenciassem de forma articulada diferentes saberes, os quais de uma forma ou de outra, se materializaram em práticas escolares.

Como está descrito no caderno de apresentação do Programa, para trabalhar a temática da Alfabetização e do Letramento o curso foi organizado em oito unidades, totalizando 80 horas, além do seminário de encerramento de oito horas. As oito unidades, com seus respectivos cadernos temáticos foram trabalhadas em dez meses, com um encontro mensal de oito horas de duração. É importante ressaltar que, em razão das dificuldades de disponibilidade de tempo, deslocamento, bem como pelo fato de alguns professores pertencerem à religião adventista do sétimo dia, por cinco meses no ano de 2013, os encontros foram realizados nas quartas-feiras e quintas-feiras à noite com duração de 4 horas cada encontro.

Em 2013, na rede de ensino de Catende, o PNAIC contou com quatro orientadoras de estudo que se dividiam em acompanhar os professores dos 1º, 2º 3º anos e da educação do campo. Para cada encontro de oito horas havia um caderno de estudo para cada um dos anos de ensino e educação do campo, conforme descrição feita no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Temáticas de estudo por Unidade/Ano ocorridas em 2013

| Unid. | Ano/classe | Título do Caderno |
|---------------------|-------------|--|
| 1 (12 horas) | 1º ano | Currículo na alfabetização: concepções e princípios; |
| | 2º ano | Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem; |
| | 3º ano | Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado; |
| | Educ. campo | Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo; |
| 2 (08 horas) | 1º ano | Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa; |
| | 2º ano | A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento; |
| | 3º ano | Planejamento e organização da rotina na alfabetização; |
| | Educ. campo | Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade; |
| 3 (08 horas) | 1º ano | A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética; |
| | 2º ano | A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização; |
| | 3º ano | O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos; |
| | Educ. campo | Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo; |
| 4 (12 horas) | 1º ano | Ludicidade na sala de aula; |
| | 2º ano | Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias; |
| | 3º ano | Vamos brincar de reinventar histórias; |
| | Educ. campo | Educação do Campo Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo; |
| 5 (12 horas) | 1º ano | Os diferentes textos em salas de alfabetização; |
| | 2º ano | O trabalho com gêneros textuais na sala de aula; |
| | 3º ano | O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas; |
| | Educ.campo | O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas; |
| 6 (12 horas) | 1º ano | Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas; |
| | 2º ano | Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento; |
| | 3º ano | Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes; |
| | Educ. campo | Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento; |
| 07 (08 horas) | 1º ano | Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais; |
| | 2º ano | A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização; |
| | 3º ano | A heterogeneidade em sala de Aula e a diversificação das atividades; |
| | Educ. campo | Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida; |
| 08 (08 horas) | 1º ano | Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem; |
| | 2º ano | Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: a construção do conhecimento por todas as crianças; |
| | 3º ano | Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização; |
| | Educ. campo | Organizando a ação didática em escolas do campo. |

Fonte: Caderno de formação do Professor em Língua Portuguesa e Letramento do PNAIC/2013.

A proposta de organização da formação de professores no âmbito do PNAIC contempla variadas estratégias contínuas de formação (em todos ou quase todos os encontros). Essas estratégias fizeram e fazem parte da rotina dos encontros desde o primeiro ciclo de formação até o momento atual, conforme segue: i) Leitura Deleite - sem objetivos didático-pedagógicos, sem a "obrigação" de trabalhar em aula sobre o que foi lido, esse momento é sempre de distração e reflexão sobre o que é lido; ii) Tarefas de casa e escola e retomada do encontro anterior - nas formações são propostas tarefas a serem realizadas em casa e na escola, essas atividades contemplam: leitura de textos para ser discutida no próximo encontro, aplicação de avaliação, preenchimento de quadros de acompanhamento dos alunos, etc.; iii) Estudo dirigido de textos - são realizados estudos de textos com o objetivo de que estes textos possam contribuir para a reflexividade crítica e a compreensão de princípios que orientam as experiências práticas; iv) Planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro - essa tarefa tem como objetivo refletir a respeito do que é possível fazer em sala de aula, a partir do que foi trabalhado na formação.

Além dessa sequência de atividades realizadas durante os encontros, são sugeridas outras estratégias voltadas para a reflexão crítica da prática pedagógica como: Socialização de memórias - por meio da escrita e da leitura de memórias, os docentes rememoram experiências que marcaram seus percursos profissionais e suas identidades e são solicitados a analisarem tais vivências com base em questões relativas aos temas de formação; Vídeo em debate - aos professores são sugeridos vídeos, programas com entrevistas, cenas de sala de aula para o aprofundamento de debates relativos às temáticas discutidas na formação; Análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas – essa estratégia permite que o professor visualize as situações vividas por outros professores, para então refletir, comparar, aprimorar e reconstruir a sua própria prática; Análise de atividades de alunos – importante ferramenta, pois permite ao professor analisar as atividades dos estudantes identificando as hipóteses das crianças sobre determinado conhecimento, bem como as possibilidades de reencaminhamento e direcionamento da prática pedagógica.

Outras estratégias de estudo e reflexão crítica sobre a prática pedagógica também são sugeridas durante os momentos de estudo: Análise de relatos de rotinas,

sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aulas; análise de recursos didáticos; exposição dialogada; elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados e avaliação da formação.

Todos esses recursos que fazem parte da formação do PNAIC colaboraram e colaboram, de alguma forma, até hoje para que o professor alfabetizador transforme sua prática. É necessário identificar, portanto, como esses conhecimentos e experiências chegaram às salas de aula dos professores alfabetizadores egressos da primeira edição do programa no município de Catende e buscar estratégias para potencializar as boas práticas de sala de aula através da socialização dessas vivências.

1.3 Descrição dos cursos de formação desenvolvidos da rede

Esta seção tem como objetivos apresentar e analisar de forma geral quais os cursos de formação continuada já foram implementados na rede de ensino de Catende, estabelecendo uma relação com o desempenho do professor alfabetizador.

Nos últimos anos, os professores alfabetizadores de Catende participaram de outros programas de formação continuada que, assim como PNAIC, também realizavam formação em serviço com o objetivo de melhorar as habilidades de leitura e escrita das crianças na perspectiva da alfabetização e do letramento.

Dentre estes, está o programa Pró-Letramento – programa nacional de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental o qual apresentava como estratégia de formação continuada o estudo à distância e em serviço. O Programa Pró-Letramento foi criado em 2005, motivado por dois fatores principais: dos resultados insatisfatórios apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sobretudo em 2003, baseados em parâmetros internacionais de avaliação educacional e, da criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, em 2004. No município de Catende, o Pró-Letramento aconteceu entre os anos de 2006 e 2008, e envolveu todos os professores dos anos iniciais.

O processo de chamamento para que os professores participassem do programa Pró-Letramento foi o mesmo adotado pelo PNAIC, ou seja, deveriam participar preferencialmente os docentes efetivos para evitar que a alternância de professores prejudicasse o andamento do programa.

Outro programa de qualificação profissional que também marcou as políticas de formação continuada dos professores de Catende foi o Programa Escola Ativa (PEA) - programa nacional que durou mais de uma década, tendo iniciado em 1997 e teve suas ações encerradas em 2012. O PEA foi considerada uma ação que recebeu maior financiamento do Banco Mundial, a partir de 1999, foi desenvolvida em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação, promovendo um conjunto de ações para melhorar a qualidade do ensino fundamental das escolas multisseriadas do campo e ampliar a permanência das crianças nas escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

O processo de formação continuada do Programa Escola Ativa foi realizado através da parceria entre as universidades que desenvolviam os programas de formação de educadores para as escolas do campo, repassando para estas os recursos necessários à realização de cursos de aperfeiçoamento com carga horária de 240 horas, para um técnico a cada vinte e cinco escolas de cada secretaria municipal ou estadual que aderisse ao Programa na época. Assim como no Pró-Letramento, a forma de chamar os professores para participarem do programa também levou em consideração a estabilidade do docente na rede de ensino de Catende.

Além dos programas já citados, os professores dos anos iniciais da rede de ensino de Catende participaram ainda das formações continuadas do Programa Alfabetizar com Sucesso (PAS) – programa do governo de Pernambuco em parceria com o Instituto Ayrton Sena voltado para a formação dos professores e gerenciamento de dados do primeiro e segundo ciclos dos anos iniciais do ensino fundamental. O PAS teve início em 2003, atendendo apenas aos alunos da rede estadual de ensino e só em 2005 passou a atender aos alunos da rede pública municipal de Pernambuco a partir de parcerias com os gestores municipais. Está estruturado em três eixos: Político, Gerenciamento de Dados e Pedagógico.

O Eixo Político envolve a decisão política dos gestores municipais em aderir ou não ao programa como política pública educacional. Uma vez aceito o programa, faz-se necessário assumir a implementação e acompanhar os resultados.

O Eixo Gerenciamento de Dados envolve um sistema eletrônico de informação de dados alimentado por informações advindas do professor e coordenador pedagógico a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Os dados quantitativos e qualitativos gerados devem ser analisados e ser fonte de investigação para as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, bem como deve servir para o replanejamento pelo professor e pelas equipes.

O Eixo Pedagógico abrange o acompanhamento da prática pedagógica do professor e o aprendizado dos alunos. Está organizado em ações que possibilitam o processo de construção do conhecimento no qual o educando é o protagonista: organização do ensino em Ciclos, formação continuada do professor e da equipe coordenadora, proposta curricular, visita pedagógica e material pedagógico de apoio.

A formação continuada de professores do Projeto Alfabetizar com Sucesso foi idealizada para acontecer quinzenalmente em horário integral, porém, com o passar dos anos, a estratégia foi modificada. Atualmente as formações acontecem mensalmente e são realizadas por formadores das equipes das Gerências Regionais de Educação de Pernambuco, participantes do Programa, que recebem formação da Equipe Central, que são os primeiros multiplicadores.

Embora o PAS e o PNAIC sejam programas pedagógicos voltados para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, existem alguns elementos que diferenciam os referidos programas, o PAS dá muita ênfase ao eixo de Gerenciamento de Dados em detrimento dos momentos de estudo, no qual os professores, técnicos e gestores escolares frequentemente se queixam do excesso de fichas para preencher e da carência de maior frequência dos momentos de formação continuada. No PAS quem participa das formações continuadas mensalmente são os educadores de apoio das escolas, que se encarregam de multiplicar os estudos no interior das escolas, o que nem sempre acontece, pois diante do cumprimento do calendário letivo, não é permitido parar as aulas. Já no PNAIC, as formações são realizadas diretamente com os

professores alfabetizadores, caracterizando assim, maior ênfase no aspecto pedagógico, na gestão de sala de aula.

Um dos dilemas das redes municipais de ensino de Pernambuco que aderiram aos PAS e PNAIC é o fato de ambos os programas atuarem no primeiro ciclo, ou seja, os professores alfabetizadores do PNAIC também recebem formação continuada do PAS, e essa duplicidade de informações tem trazido conflitos pedagógicos e administrativos para ambos no âmbito municipal. Contudo, a coordenação regional e local dos referidos programas orientam os municípios para que haja um diálogo entre pressupostos teóricos que conduzem as formações continuadas no sentido de que os conhecimentos adquiridos venham somar e enriquecer a prática docente.

Em relação à proporção de professores alfabetizadores que cursam tanto o PAS quanto o PNAIC, esse número é bem maior que a relação entre os demais programas de formação, pois dos oitenta e um professores que atuaram no PNAIC em 2013, sessenta e sete participam atualmente do PAS. Pela lógica, os números deveriam atingir 100%, já que ambos acontecem respectivamente, no entanto, isso não acontece porque as escolas do campo não participam do PAS.

Diante do histórico das formações continuadas dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino, em que os professores em sua maioria já participaram de alguma das políticas de aperfeiçoamento profissional aqui relatadas, segundo depoimento da diretora de ensino da Secretaria de Educação de Catende em entrevista por mim realizada, ainda há um distanciamento entre as orientações teórico-metodológicas implementadas pelas políticas de formação de professores e a prática docente. Dentre os principais motivos que dificultam uma boa atuação dos docentes, segundo a avaliação da técnica e diretora de ensino, estão: i) a falta de tempo dos professores de participar dos momentos de estudo, uma vez que, a maioria tem outros vínculos de trabalho; ii) a acomodação de muitos professores que estão às vésperas da aposentadoria, o que possivelmente ocasiona a impaciência e desinteresse dos docentes em avaliar e renovar seu desempenho pedagógico.

Porém, após receber essas informações da diretora de ensino, continuando a pesquisa exploratória, fiz um levantamento, via e-mail junto às orientadoras de estudo e gestores escolares sobre a vida funcional dos professores alfabetizadores egressos da

primeira versão do PNAIC com a intenção de averiguar esses fenômenos. Concluí, após análise do quadro informativo sobre a vida funcional dos professores e questionários enviados aos gestores e orientadoras de estudo que esses dados não confirmam as suposições da diretora de ensino, visto que, de acordo com as informações coletadas, apenas dez professores, num universo de oitenta e um docentes (12%), possuem outro vínculo. Ou melhor, num total de 100 professores, apenas 12 possuem outro vínculo empregatício; e apenas dezessete professores (21%) estão prestes a se aposentar. Ou seja, de cada dez professores, apenas dois se encontram próximos à aposentadoria. Considera-se nesta pesquisa como próximos à aposentadoria, os professores que tem vinte e dois anos de exercício do magistério ou mais.

Registra-se também, que em relação ao vínculo de trabalho, conforme levantamento realizado pela coordenação local, a maioria dos professores cursistas do PNAIC pertence ao quadro efetivo da rede, pois conforme dados apresentados anteriormente, dos 81 professores cursistas no ano de 2013, 71 profissionais eram efetivos e apenas 10 foram contratados temporariamente.

Essas informações fazem parte do contexto vivenciado na primeira etapa do PNAIC, em 2013, faz-se necessário, no entanto, visualizarmos como o programa se encontra, em 2015, para entendermos se houve mudanças em sua operacionalização, durante esse período, principalmente se o programa tem conseguido manter o seu eixo principal, a formação continuada, de acordo com as expectativas iniciais do programa.

Portanto, a subseção seguinte pretende apresentar a proposta de formação continuada do PNAIC que atualmente conduz o trabalho docente do primeiro ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental de Catende.

1.3.1 Proposta e organização das formações do PNAIC em 2015

No ano de 2015 participaram do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na rede municipal de ensino de Catende um mil quatrocentos e noventa e nove alunos distribuídos em setenta e nove turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental,

sendo cinquenta e duas turmas em oito escolas municipais urbanas e vinte e sete turmas em dezoito escolas do campo.

Segundo as instruções recebidas junto à coordenação estadual do PNAIC, o terceiro ciclo do Programa deveria ter iniciado em abril do ano de 2015. No entanto, as atividades só iniciaram, em todo país, no mês de agosto de 2015, ou seja, quatro meses depois, havendo um atraso na conclusão desta nova etapa, que se estendeu para o ano de 2016.

Após os módulos de formação com foco em língua portuguesa e matemática, nos anos de 2013 e 2014 respectivamente, o MEC optou por expandir o programa para as demais áreas do conhecimento. O tema de 2015 foi voltado para as Artes, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

De acordo com o MEC, o curso de formação continuada do PNAIC teve o seguinte formato: a formação foi dirigida por orientadores de estudo com 100 horas, professores pertencentes ao quadro das redes de ensino com 80 horas, incluindo atividades extraclasse e aos coordenadores locais foi ministrada a formação com duração de 32 horas. Em resumo, as universidades selecionam e preparam seu grupo de formadores que, por sua vez, tem a responsabilidade de formar os orientadores de estudo, que conduzirão as atividades de formação junto aos professores alfabetizadores.

Durante a realização do primeiro encontro de estudos referente ao terceiro ciclo do PNAIC, no qual os professores da Universidade Federal de Pernambuco reuniram os orientadores de estudo e os coordenadores municipais, foram apresentados os pressupostos gerais do Pacto em 2015 e estudados os cadernos referentes às unidades I e II.

Além das orientações gerais e das temáticas dos cadernos, a cada município foi solicitado com antecedência que levasse para este encontro os seguintes materiais: sínteses das discussões realizadas no município sobre o documento curricular e os resultados das avaliações em larga escala, contemplando as seguintes informações: a Rede de Ensino tem um documento curricular próprio? Quem elaborou o documento curricular? Houve, em 2014/2015, momentos de avaliação e reformulação do documento curricular? O documento curricular do município segue as mesmas

concepções do PNAIC? Quais foram as ações resultantes da divulgação, pelo INEP, dos resultados das avaliações em larga escala? As ações de formação de professores são coerentes com os princípios pedagógicos e concepções de formação defendidos no documento curricular do município? O Pacto pela Alfabetização foi considerado na elaboração do Plano Municipal de Educação?

Foram solicitados ainda: sínteses das avaliações de aprendizagem dos alunos realizadas em 2015 pelos professores; pelo menos dois dentre os livros do PNLD-Obras Complementares que compõem o acervo das salas de aula; fotografias que representem a diversidade / heterogeneidade das escolas públicas do município (paisagens, diversidade dos alunos, diferentes espaços de aprendizagem e outros).

As temáticas das unidades/cadernos a serem estudados nas dez unidades que compõem o curso são organizadas conforme o Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Temáticas de estudo por Unidade/Ano ocorridas em 2015

| Unid. horas | Título do Caderno |
|--------------------|--|
| 1 (08 h) | Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização; |
| 2 (08 h) | A criança no Ciclo de Alfabetização; |
| 3 (08 h) | Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização; |
| 4 (08 h) | A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização; |
| 5 (08 h) | Organização da ação docente: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização; |
| 6 (08 h) | Organização da ação docente: a arte no ciclo da alfabetização; |
| 07 (08 h) | Organização da ação docente: alfabetização matemática na perspectiva do letramento; |
| 08 (08 h) | Organização da ação docente: ciências da natureza no ciclo de alfabetização; |
| 09 (08 h) | Organização da ação docente: Ciências humanas no ciclo de alfabetização; |
| 10 (08 h) | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Integrando Saberes. |

Fonte: Caderno de formação do Professor do PNAIC/2015.

As dez unidades serão trabalhadas em dez meses contemplando, segundo a previsão do programa, cinco momentos em 2015 e cinco momentos em 2016.

O desafio atual quanto aos materiais de estudo, segundo a coordenadora local, é que, em razão de ajustes no orçamento, o Governo Federal passou para as Universidades a responsabilidade da confecção dos cadernos de estudo, e os municípios também foram avisados de que, a partir de agora, fica sob sua responsabilidade a reprodução dos cadernos de formação dos professores que compõem as unidades do curso.

A coordenação local do PNAIC de Catende afirmou que, no de 2015, a equipe de orientadoras de estudo, que permanece a mesma desde 2014, tem estabelecido boa relação com professores alfabetizadores, mantendo um bom índice de frequência dos docentes, conduzindo as formações dentro das exigências e orientações preconizadas pela coordenação nacional do programa. Ela informou ainda que o município tem correspondido com a contrapartida, custeando as despesas de deslocamento e alimentação tanto das orientadoras para frequentarem os encontros em Recife, bem como provendo as despesas com a logística das formações locais.

Questionada sobre essa lacuna entre o término do segundo ciclo e o início da terceira etapa do programa em 2015, a coordenadora respondeu que as aprendizagens adquiridas pelos professores não cessam com a pausa do programa, pelo contrário, a orientação é que todos os conhecimentos e experiências vivenciados desde o primeiro ciclo Alfabetização e Letramento, assim como no segundo ciclo de Alfabetização Matemática, façam parte da rotina das salas de aulas, ou seja, os professores alfabetizadores devem desenvolver uma prática pedagógica cíclica, recorrendo continuamente às orientações teórico-metodológicas e que fundamental o programa de forma geral.

Ao falar ainda sobre as possíveis dificuldades na implementação do PNAIC em Catende, podemos perceber na fala da coordenadora local, que há situações que fogem do controle do desenho do programa e que certamente influenciam os resultados tanto na formação do professor quanto no desenvolvimento das crianças:

Como todo programa de formação continuada, enfrentamos os desafios que vão surgindo no decorrer dos meses. A cada ano, as escolas enfrentam

dificuldades com a alternância de professores, sejam contratados ou efetivos. Com esta oscilação, o município desconstrói todo esforço de formação que levou aos professores nos anos anteriores.

Temos por certo que os professores que saem desse processo levarão esses conhecimentos e práticas para outras salas de aula, porém, os professores novatos, infelizmente perderam as primícias do programa e percebemos que não possuem a propriedade que os veteranos adquiriram, e muitas vezes não têm o perfil adequado para assumir aquela turma.

Diante desta realidade, os gestores são orientados para que no início do ano venham organizar seu quadro docente, levando em consideração a continuidade dos professores cursistas nas turmas do primeiro ciclo, bem como, nos casos em que a saída do professor alfabetizador for inevitável, priorizar que o professor novato seja localizado em uma turma que em realmente venha a identificar-se para que haja sucesso nas aprendizagens das crianças (HILDEGARD RAMOS, 2015, coordenadora municipal do PNAIC em Catende em resposta à *e-mail* da pesquisadora).

Em relação ao dia em que devem acontecer as formações, segundo informações da coordenação municipal, a maioria dos municípios têm realizado os momentos de estudo no sábado, como foi sugerido pela coordenação nacional do PNAIC, desde o início. No entanto, o município de Catende, de forma democrática decidiu realizar os encontros de estudo durante a semana, no turno noturno, para atender aos professores adventistas, como também aos professores que fazem cursos acadêmicos aos sábados.

Esse formato de reuniões aconteceu durante os dois primeiros anos do PNAIC, 2013 e 2014. No entanto, no encontro com os professores da Universidade Federal de Pernambuco, no ano de 2015, foi repassada, através da coordenadora regional Telma Leal e dos coordenadores regionais, a informação de que as formações com os professores alfabetizadores para o novo ciclo de 2015, fossem realizadas durante a semana, no horário de trabalho, durante o período reservado para a hora-atividade, ou seja, de preferência, durante as horas destinadas a estudos e aperfeiçoamento docente, conforme preconiza a lei do Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério, Lei nº 11.738/2008, quando cita em seu art. 2º que na composição da jornada de trabalho dos professores da educação básica deve-se observar o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Logo, 1/3 da jornada será dedicado à preparação de aulas e às demais atividades fora da sala.

Essa informação gerou conflitos entre a equipe de orientadoras e a gestão escolar. Alguns gestores escolares questionaram quanto à perda de um dia de aula por mês em média, pois como a formação geralmente tem duração de oito horas diárias, esses momentos não se limitariam apenas às aulas atividade, mas atingiriam também as aulas regidas o que causaria não só prejuízos no processo de aprendizagem, mas também um mal estar junto à comunidade escolar, pois a maioria dos pais dos estudantes está atenta aos dias letivos. Já a equipe de orientadores, que por sua vez tem outras atribuições no horário diurno, também se sentiu prejudicada com a nova dinâmica de estudo. No caso dos professores, eles receberam a informação do Ministro da Educação de forma positiva, uma vez que, estudariam no próprio horário de aula e não sacrificariam mais suas noites.

Diante desse impasse, a equipe da Secretaria de Educação de Catende percebeu a necessidade de tomar uma decisão que fosse viável para as escolas, para a equipe de orientadores e para os professores que se queixavam da periculosidade noturna. Após reunião, chegou-se à seguinte conclusão: o município poderia fazer os encontros no horário diurno, desde que as aulas não fossem prejudicadas, desta forma, ficou acertado que a coordenação do PNAIC entraria em contato com a coordenação do curso normal médio da Escola Estadual Athayde Accioly Lins para solicitar o apoio dos professores-estagiários nas turmas que necessitassem.

E quanto às escolas do campo, pela dificuldade de acesso, as duas professoras do horário matutino, se comprometeram em custear professoras substitutas para os dias de formação.

Vale ressaltar que o município de Catende não dispõe de Legislação própria sobre o magistério, neste caso o sistema municipal de ensino segue a legislação estadual, na qual esta proposição encontra-se respaldada pelo Estatuto do Magistério do Estado de Pernambuco - Lei nº 11.329, de 16 de janeiro de 1996, quando o mesmo cita em seu Art. 26 que:

O professor em regência de classe será substituído em suas faltas, impedimentos, licenças ou afastamentos por professor de igual ou superior habilitação, vinculado ao Magistério Público, que permanecerá apenas enquanto perdurar a situação que deu causa.

§ 3º Na impossibilidade de atender-se ao disposto no "caput" deste artigo, o professor em regência de classe poderá ser substituído:

- I - por professor contratado por prazo determinado;
- II - por estagiário (PERNAMBUCO, 1996, p.07).

Diante do contexto de insatisfação dos professores em relação ao dia e horário das formações continuadas, em que as queixas - no caso de Catende - em relação aos estudos serem realizados a noite são frequentes, esta proposta foi a mais coerente, já que os professores estarão estudando dentro do horário de trabalho e, além disso, não precisarão compensar este dia letivo, pois os alunos não ficarão sem aulas.

O panorama da formação continuada do PNAIC na rede de ensino de Catende em 2015, contou com um total de setenta e nove professores em oito escolas municipais urbanas e dezoito escolas do campo. Destes, cinquenta e um professores pertencem ao quadro efetivo e vinte e oito são professores contratados temporariamente.

Mediante o exposto constata-se que a implementação de um programa educacional de tamanha magnitude exige mecanismos mínimos de acompanhamento e avaliação, caso contrário, corre-se o risco de se ver todos os investimentos financeiros, materiais, humanos, serem desperdiçados e o foco principal, que é a melhoria da qualidade do ensino, não ser atingido.

Outra fragilidade do programa, também percebida na pesquisa exploratória, refere-se ao monitoramento da prática docente. O PNAIC não traz em seu desenho uma sistemática de acompanhamento às salas de aula. Aos orientadores de estudo cabe, basicamente, realizar os momentos de estudo, desta forma cria-se um dilema em relação à aplicabilidade da gestão pedagógica do PNAIC na prática dos professores. Na seção seguinte discorreremos sobre o monitoramento do PNAIC em sala de aula.

1.4 Monitoramento do PNAIC em sala de aula e sua implicação na prática docente

O PNAIC constitui-se numa grande ferramenta para a melhoria da prática pedagógica, no entanto, conforme análise da secretaria de educação municipal, da própria equipe que compõe o programa no município, e principalmente dos gestores escolares, há uma carência de acompanhamento no interior das salas de aula. São feitos investimentos enormes na formação do professor, esperando que na sala de

aula, as atividades escolares sejam condizentes com as orientações teórico-metodológicas.

Então ficam os questionamentos: como garantir que os docentes estão compreendendo e correspondendo aos objetivos de uma política educacional tão importante para os avanços da educação básica nacional? Como evitar que os esforços despendidos caiam na inoperância e, conseqüentemente, na ineficácia? Em relação ao acompanhamento da prática docente, a diretora de ensino da secretaria de educação de Catende, que também é orientadora de estudo do PNAIC, afirma que:

Embora a formação dos professores seja sistemática com atividades de *feedback* e o programa oriente para que as práticas escolares sejam colaborativas (professor e orientador), existe uma lacuna em relação ao acompanhamento às sala aula, pois o orientador de estudo não dá conta de visitar todas as turmas sob sua responsabilidade, uma vez que o mesmo atende a um número de vinte e cinco professores/turmas, o que torna inviável que esse profissional perceba em tempo hábil, as limitações e avanços dos docentes, e assim possa realizar as intervenções necessárias. (JEANE OLIVEIRA, 2015, orientadora de estudo do PNAIC em Catende/PE).

Pensando em minimizar esse problema, a rede municipal de educação teve a iniciativa de, desde o primeiro ano de implementação do PNAIC, convidar e sensibilizar os educadores de apoio (coordenadores pedagógicos) de cada escola da rede para participarem das formações juntamente com os professores, com o objetivo de, posteriormente, no interior das escolas, subsidiar as salas de aula, apoiando os professores alfabetizadores em suas atividades diárias: planejamento das aulas, sugestões de atividades, estudos nos momentos das aulas atividades, etc. Essa parceria tem contribuído para a qualidade do trabalho docente bem como tem ajudado a disseminar o programa no contexto intra e extraescolar.

Portanto, parece-nos oportuno que o PNAIC reveja em seu desenho estratégias para que se cumpram as orientações recebidas pelos professores, fortalecendo assim o processo de ensino-aprendizagem.

No capítulo II, discorreremos a respeito das mudanças que a formação continuada pode provocar na prática docente à luz das contribuições de autores que versam sobre o tema.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA E A MUDANÇA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

No primeiro capítulo, fez-se uma descrição do PNAIC e sua vivência no município de Catende- PE. Buscou-se analisar a relação existente entre o aprimoramento profissional docente e a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, da aprendizagem das crianças, tendo como base o primeiro ciclo da formação continuada do PNAIC: Alfabetização e Letramento.

Caracterizou-se o Programa pesquisado, bem como o município de Catende, os sujeitos e os contextos que compõem seu cenário. Para isso foram descritos elementos que compõem a organização escolar como: total de escolas que desenvolvem o programa, número de alunos e de turmas, número de professores alfabetizadores, bem como aspectos sobre a gestão pedagógica do PNAIC no município de Catende e a aplicabilidade das orientações teórico-metodológicas do Programa na rede.

Apresentaram-se, também, dados relacionados às percepções das Orientadoras de Estudo e Coordenadora do Programa quanto ao perfil dos professores Alfabetizadores, ao envolvimento dos docentes nas ações educativas, com ênfase no cumprimento das orientações teórico-metodológicas do PNAIC.

Neste segundo capítulo, será analisada criticamente a prática dos professores alfabetizadores egressos da primeira edição do PNAIC, das escolas pesquisadas, com base na descrição deste caso de gestão e em um aprofundamento analítico dos dados coletados, buscando responder ao problema da pesquisa: Quais mudanças a formação continuada para alfabetizadores ofertada pelo PNAIC provocou na prática pedagógica do corpo docente na rede de ensino de Catende?

Desse modo, neste capítulo, apresentaremos o referencial teórico a partir do qual será discutida a temática desta pesquisa, assim como discorreremos sobre a metodologia que foi utilizada no levantamento e análise dos dados.

Esses elementos foram conjugados com um processo contínuo de diálogo com autores que discutem a formação continuada docente como essencial para o processo de mudança da prática pedagógica e melhoria da aprendizagem dos estudantes, bem como a importância do acompanhamento do gestor à rotina pedagógica da escola.

Ademais apresentaremos o referencial teórico a partir do qual será discutida a temática desta pesquisa, assim como discorreremos sobre a metodologia a ser utilizada no levantamento e análise dos dados apresentados no capítulo II.

2.1 A Formação continuada e a prática docente

A partir da pesquisa exploratória, foi possível identificar alguns aspectos que, segundo as orientadoras de estudo, são responsáveis pelo bom desempenho do professor alfabetizador no âmbito do PNAIC. Em seus depoimentos, as orientadoras de estudo destacaram: 1 - a importância de se investir em políticas de formação continuada, estimulando, assim, a participação e a melhoria do ensino aprendizagem; 2 - as aprendizagens/conhecimentos e a troca de experiências adquiridos e vivenciados através dos estudos oferecidos pelo PNAIC; 3 - o envolvimento da equipe Gestora com o pedagógico da escola. O primeiro aspecto destacado pelas orientadoras de estudos se justifica, pelo fato de que, segundo elas, os professores que estão sempre estudando, refletindo a prática, trocando experiências, tendem a apresentar uma visão e uma prática diferenciada em relação ao processo de ensino-aprendizagem e em relação à importância da educação num contexto mais amplo. O segundo aspecto destacado ganha relevo quando as orientadoras de estudo afirmaram que, após os estudos e socialização de experiências vivenciados no cotidiano das formações, os professores melhoram significativamente seu desempenho em sala de aula. Por fim, em relação ao terceiro aspecto destacado, por unanimidade, as orientadoras de estudo apontaram a participação da gestão escolar no desenvolvimento do PNAIC como fundamental para a melhoria da prática docente.

Considerando a amplitude da temática da formação continuada bem como das várias condicionantes que a envolvem, selecionamos, a partir dessas conjecturas enunciadas pelas orientadoras de estudo, três subseções teóricas que conduzem o texto, sendo eles: a importância da formação continuada na melhoria do ensino aprendizagem; as contribuições da formação continuada para a prática do professor: saberes docentes e prática reflexiva; a influência da participação da gestão escolar nas ações pedagógicas da escola.

Vale destacar que as seções teóricas propostas com base na pesquisa exploratória, e que conduzem à discussão deste texto, foram conjugadas com um processo contínuo de diálogo com autores que discutem a formação continuada docente como essencial para o processo de mudança da prática pedagógica e melhoria da aprendizagem dos estudantes, bem como a importância do acompanhamento do gestor à rotina pedagógica da escola.

As principais contribuições teóricas desta pesquisa se sustentam nos estudos de autores como Gatti, Freire, Freitas, Nóvoa, Tardif, Candau, Zeichner e Lück.

Desta forma, para fundamentar a discussão da primeira seção: a importância da formação continuada na melhoria do ensino aprendizagem buscou-se apoio nas contribuições de Gatti (2008), que aborda o percurso das políticas de formação continuada no Brasil e sua influência na melhoria dos resultados da aprendizagem; Freitas (2002) que discute a continuidade da formação profissional, articulação entre a formação inicial, formação continuada, condições de trabalho, salário e carreira.

Para contribuir com a segunda subseção, cujo tema refere-se às contribuições da formação continuada para a prática docente, trouxemos os seguintes autores: Altenfelder (2005) e Cabral (2015) que abordam a relevância da formação continuada, Freire (2008) que relaciona a prática pedagógica a aspectos políticos e sociais, Nóvoa (1992a, 1995, 2002) e Zeichner (1995), quando os autores falam da prática docente enquanto prática reflexiva. Têm-se ainda nesta análise as contribuições de Tardif (2002), Nunes (2001) e Candau (1997) que tratam dos saberes que alicerçam o trabalho e a formação dos professores.

Quanto à terceira temática, que discorreremos na subseção 1.1.3: a influência da gestão escolar nas ações pedagógicas da escola, Lück (2002, 2006, 2009) traz em seus estudos reflexões sobre o papel do gestor escolar como indispensável para a melhoria do ensino-aprendizagem.

Para isso, aprofunda-se na descrição e na discussão das informações coletadas, permeadas pela reflexão teórica, procurando compreender, especialmente, de que forma a formação continuada do PNAIC causou mudanças ao trabalho dos professores alfabetizadores egressos da primeira edição do programa no ano de 2013 cuja temática

foi Alfabetização e Letramento, ou seja, quais as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores alfabetizadores que influenciam na aprendizagem das crianças?

Nessa perspectiva, o debate fundamentado na dimensão da Formação Continuada docente no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa teve como protagonistas os Professores alfabetizadores que participaram do primeiro ciclo da formação do PNAIC, cuja temática foi Alfabetização e Letramento, Orientadoras de Estudos e Coordenação Local do PNAIC; Educadores de Apoio (coordenadores pedagógicos) e Equipe Gestora das dez escolas urbanas que atenderam ao primeiro ciclo dos anos iniciais em 2013.

Considera-se que a relevância deste estudo se dá pelo fato de o PNAIC ser um programa recente que ainda está em desenvolvimento e que foi implantado na tentativa de solucionar o problema da alfabetização de crianças no Brasil, assim como pode colaborar na reflexão sobre os possíveis desdobramentos desse tipo de formação continuada na prática pedagógica dos professores.

Neste evento, o objeto de estudo da pesquisa tem relação com o eixo temático Formação Docente e o sub eixo a Formação Continuada no âmbito do PNAIC no ano de 2013 na rede de ensino de Catende-PE,

Como já foi citado anteriormente, esta dissertação utiliza-se como instrumento metodológico do Estudo de Caso, em que a pesquisa de campo tem caráter exploratório, descritivo e de cunho qualitativo. Na subseção abaixo buscaremos situar teoricamente a formação continuada de professores, apresentando discussões sobre o tema, apontando os desafios e o entendimento dos diversos teóricos sobre como deve ser compreendida essa formação.

2.1.1 A importância da formação continuada na melhoria do ensino aprendizagem

Em função das mudanças na área do conhecimento e das tecnologias, a atualização profissional constante tornou-se requisito indispensável no setor da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional (GATTI, 2008). Nesta direção, a autora ressalta que a qualidade da educação está diretamente

relacionada à qualidade da formação dos professores, seja ela em graduações ou em processos de formação continuada.

A partir desse novo contexto social surgido nos últimos anos do século XX o número de iniciativas postas, “sob o guarda-chuva do termo educação continuada”, cresceu significativamente no país. Gatti (2008) destaca uma ampla variedade de eventos que podem se enquadrar na perspectiva de formação continuada.

As discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez isso não seja mesmo importante, aberto que fica ao curso da história. Apenas sinalizamos que, nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (...) grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p. 1).

Ainda acerca da formação continuada, Gatti (2008) afirma que muitas das iniciativas propostas pelos sistemas de educação são, na verdade, suprimento a uma formação precária, não sendo propriamente de aprofundamento ou de ampliação de conhecimentos. Para a autora, muitas dessas ações de formação, diante da precariedade da formação inicial, alteram o propósito inicial de formação contínua, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e a de grupos profissionais.

Gatti (2008, p. 2) avança nessa discussão ao apresentar duas afirmativas: “[...] problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública [...]”; “Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios [...]”. A autora faz um alerta no sentido de que, embora a formação continuada de professores seja compreendida como uma estratégia de enfrentamento da realidade educacional, não se deve correr o risco de reforçar uma ideia recorrente

no senso comum de que o professor é o único elemento responsável pela melhoria almejada.

A relação posta entre formação de professores e o objetivo colocado pelo PNAIC permite uma aproximação ao que a autora observa como “os problemas concretos que estimulam propostas de formação continuada” (GATTI, 2008, p. 58), atribuindo a essa ação de formação enorme responsabilização perante os objetivos esperados, o que pode, por sua vez, distanciar tais ações de uma formação contínua que favoreça ao prolongamento da caminhada dos docentes em relação a sua formação inicial, desenvolvendo aprofundamento e atualização de conhecimentos, estimulando sua criatividade aproximando-os desse modo de seus contextos de atuação, e, conseqüentemente, propondo um diálogo necessário entre teoria e prática no exercício da profissão.

Outra autora que tece considerações também bastante críticas sobre as políticas de formação inicial e continuada docente é Freitas (2002). A autora, a meu ver, acertadamente aponta o sentido instrumental da política educacional para a formação inicial docente no país. Mapeando a situação para explicar o problema, Freitas (2002) observa o movimento de desresponsabilização do Estado e o fato de que a Educação e a formação de professores estão sendo submetidas à lógica da reestruturação produtiva, em que a flexibilização curricular forja perfis profissionais mais adequados aos novos tempos.

A autora aponta ainda que nos anos 1980 os educadores construíram a ruptura com o tecnicismo e buscaram uma formação profissional de caráter socio-histórico, ampla e orientada por uma consciência crítica reflexiva, e os anos 1990 marcaram a assunção da categoria da prática ou da prática reflexiva, trazendo consigo o deslocamento da categoria trabalho. Alinhavando os argumentos, Freitas afirma que a política educacional em curso retira do âmbito universitário e priva da ciência a formação dos professores. Assim, longe de se promover a profissionalização dos professores, o que se favorece é sua desprofissionalização. Para ela, e isto parece ser a questão central, a formação docente estaria sendo transferida para o campo da ‘epistemologia da prática’.

Nossa hipótese é a que as atuais políticas educacionais para a graduação e também para a pós-graduação pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo 'campo' de conhecimento: da 'epistemologia da prática', no campo das práticas educativas ou da práxis. Vários estudos vêm firmando essa perspectiva fortalecidos pelas reformas educativas das últimas décadas, em particular aqueles que ancoram, em nosso país, nas contribuições de Nóvoa, Schön, Zeichner, Gauthier, Tardif e Perrenoud (FREITAS, 2002, p.148).

Espera-se, portanto, de acordo com Freitas (2002), que todo processo de formação de professores, tanto de caráter inicial como de formação continuada, seja mobilizado a partir dos conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social, conhecimentos estes que desenvolvam nos docentes a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência) para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer pedagógicos, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

A formação de professores, inicial ou continuada, constitui-se em um tema de grande relevância para o estudo e a pesquisa, no sentido de se procurar promover as condições necessárias para que a escola exerça efetivamente sua função de ensinar e formar cidadãos ativos na construção de uma sociedade cujos princípios da equidade e justiça sejam sua marca (ALTENFELDER, 2005).

Segundo Altenfelder (2005), a escola tem como função transmitir a todos, indiscriminadamente, a cultura produzida no decorrer da história da humanidade, fazendo com que o aluno seja capaz de perceber criticamente a realidade social e comprometendo-se com a sua transformação.

Partindo dessa premissa, a autora faz uma relação entre o desenvolvimento do aluno e a atividade docente afirmando que:

Ao professor cabe a função social de fazer a mediação entre o que o aluno aprende espontaneamente na vida cotidiana e a formação do aluno no que não é reiterativo na vida social, garantindo a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico (ALTENFELDER, 2005, p.10).

Nesse sentido, outra autora que vem concordar com o pensamento de Altenfelder é Lima (2001, *apud* Altenfelder, 2005), quando afirma que entender a natureza da escola e da ação docente sob essa perspectiva implica relacionar a aprendizagem do aluno à formação continuada do professor; significa ainda compreender que a formação continuada deve ter como fio condutor a reflexão e a produção do conhecimento sistematizado que venha fornecer a fundamentação teórica imprescindível para a articulação entre a prática criativa do professor em referência ao aluno, à escola e à sociedade. A autora afirma ainda que [...] “a formação continuada não pode se efetivar se não estiver conectada com os sonhos, a vida e o trabalho do professor” (LIMA, 2001 *apud* ALTENFELDER, 2005, p.10).

Corroborando essa ideia, Gatti (2003) destaca que para surtirem efeito, os processos de formação continuada devem levar em consideração, não apenas as habilidades cognitivas, mas as condições sociopsicológicas e culturais das pessoas em seus contextos de vivência. Porém, a autora adverte que:

[...] levar em consideração essas questões como premissas abstratas não cria mobilização para mudanças efetivas. O que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e de trabalho daqueles que participarão do processo formativo [...] Metaforicamente, diríamos que a alavanca tem que se integrar ao terreno para mover o que pretende mover (GATTI, 2003, p.6).

Continuando suas análises, Gatti (2003), chama a atenção observando que essas condicionantes são determinantes na construção de concepções sobre a educação, o ensino, o papel profissional e suas práticas.

De acordo com Cabral (2015), o trabalho do professor não se resume a ministrar aulas. Dessa forma, para que sua prática seja desenvolvida com mais qualidade, o professor necessita, além de uma boa formação inicial, qualificar-se continuamente, dispor de tempo para preparar suas aulas com mais qualidade e trocar experiências com seus colegas de trabalho. Além disso, a autora afirma que a formação continuada tem sido entendida como um conjunto de conhecimentos/experiências que unifica saberes, “[...] valorizando o desenvolvimento profissional, pessoal e institucional como constituintes da identidade do professor” (CABRAL, 2015, p.83). Muitas discussões sobre as dificuldades que o país vem enfrentando na área da educação pública

apontam, geralmente, segundo Cabral (2015), para a necessidade de formar profissionais bem preparados para o exercício da docência.

Discorrendo ainda sobre o conceito de formação continuada e sua relação com a prática pedagógica, Cabral (2015) faz algumas considerações importantes quando afirma que para o senso comum, a formação continuada é compreendida como aquela que acontece continuamente durante a vida do professor. Entretanto, as propostas de formação continuada da forma como têm sido realizadas pelos órgãos educacionais, privilegiam momentos que em geral não têm qualquer vinculação com a prática docente, bem como esses encontros são desenvolvidos de forma pontual.

Todavia, em um processo desencadeado mais recentemente, Cabral (2015, p.129), vem dizer que “[...] pode-se constatar que a tendência que vem sendo construída entre os profissionais da educação é a da formação continuada voltada para o professor reflexivo e com eixo central na própria escola [...]”. Esse modelo rompe com a visão clássica de formação continuada como instrumentalização e sem vinculação com a prática pedagógica. Muda o foco de formação de professores, dando mais importância ao cotidiano da escola de educação básica, ao invés de limitá-la ao campo da Universidade. Contudo, a autora adverte que, ao trazer à discussão essas vicissitudes, “[...] não se pretende que se deixem de lado as contribuições da Universidade, enquanto instância produtora de saber, mas sim que se valorize o local de atuação prática dos professores[...].” (CABRAL, 2015, p.129).

Na visão de Teixeira (2010), a autonomia adquirida no exercício da profissão provoca nos professores mudanças de concepções, levando-os a enfrentar e praticar situações diárias embutidas na realidade, distantes dos conhecimentos científicos orientadores da formação e da prática pedagógica. Para ela “As aprendizagens teóricas podem chocar-se com o real vivenciando na escola, ou pelo modelo de gestão nela desenvolvido, ou porque o sistema educacional também carece de mudanças [...]” (TEIXEIRA, 2010, p.7).

Para ressaltar a importância de estudar, de pensar acerca do trabalho de ensinar, Teixeira recorre às contribuições de Pimenta (1999, p. 20), quando esta última reflete a respeito do conhecimento social que o professor detém associando-o a uma avaliação constante de valores, concepções e de prática: “O professor no momento em

que reavalia seus valores, recompreende o mundo, os valores ao mesmo tempo em que estabelece suas representações, transparecendo seus interesses e o próprio sentido que entende por ser professor” (PIMENTA, 1999, p. 20); e de Garcia (2002), visto que, segundo este autor a formação continuada é definida como elemento determinante na melhoria da qualidade do ensino, e por esta razão seus efeitos reverberam no conhecimento social, político, jurídico e pedagógico.

Na subseção seguinte serão abordados aspectos sobre as contribuições da formação continuada para a prática docente.

2.1.2 As contribuições da formação continuada para a prática do professor: saberes docentes e prática reflexiva

De acordo com Nunes (2001), somente a partir dos anos 1990, as pesquisas sobre formação de professores começaram a mostrar a importância de se considerar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana. Foi nesta época que no Brasil buscaram-se novos paradigmas para compreender a prática docente e os saberes pedagógicos e epistemológicos relacionados aos conteúdos escolares a serem ensinados/aprendidos. É neste período que os estudos, considerando a complexidade da prática pedagógica, buscam rever o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. (NUNES, 2001).

Atualmente as tendências da formação de professores tem se voltado ainda para a chamada prática reflexiva. É comum encontrar este conceito como um dos elementos estruturadores da maioria dos cursos de formação, geralmente vinculados a um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino, fornecendo-lhes a oportunidade de pensar e repensar acontecimentos, atitudes e práticas.

A seguir discutiremos os saberes docentes e sua importância para a formação do professor.

2.1.2.1 Os saberes docentes e a formação continuada do professor

As pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes surgem com marca da produção intelectual internacional, com o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá a voz ao professor, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida e outros aspectos que envolvam o cotidiano docente. Segundo Nóvoa (1995), esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Essa virada nas investigações passou a ter o professor como foco central em estudos e debates, considerando o quanto o “modo de vida” pessoal acaba por interferir no aspecto profissional. Acrescenta ainda o autor que esse movimento surgiu “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (NÓVOA, 1995, p. 19).

Um dos autores que também analisa a questão dos saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores é Maurice Tardif. A primeira produção desse autor publicada no Brasil ocorreu em 1991, por meio de um artigo na Revista Teoria & Educação em parceria com Lessard e Lahaye. O artigo apresenta considerações gerais sobre a situação dos docentes em relação aos saberes, buscando identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática docente, bem como as relações estabelecidas entre eles e os professores.

Tendo como referência os ensaios desenvolvidos em sua pesquisa, Tardif (2002) identificou seis fios condutores que fundamentam o saber do professor, e a partir destes define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano.

Nos ensaios do Tardif (2002) observa-se uma valorização da pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, destacando-se a importância dos saberes da experiência. Também apresentam algumas características dos saberes profissionais segundo a definição de “epistemologia da prática profissional dos professores”, compreendida como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

Considerando que esses saberes são provenientes de diferentes fontes e que os professores estabelecem diferentes relações com eles, tipologicamente Tardif (2002) os classifica em: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; saberes disciplinares, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina - são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente; saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e, por fim, os saberes experienciais, que são aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Neste contexto, as pesquisas sobre a formação e os saberes docentes surgem com característica da produção intelectual internacional, com o desenvolvimento de estudos que utilizam um enfoque teórico-metodológico que dá a *voz ao professor*, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida etc. Esta nova abordagem veio, segundo Nóvoa (1995), em oposição aos estudos anteriores que acabavam por restringir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, causando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

No entendimento de Tardif (2002) e Nóvoa (1995), essa reflexão nos remete a uma característica básica, num processo de formação de professores, característica

essa em que o professor possa ser visto como o sujeito de sua prática, como foco central em estudos e debates.

Essa mudança de paradigma nas investigações se deu de acordo com Nóvoa (1995), ao se constatar o quanto o “modo de vida” pessoal acaba por interferir no perfil profissional. Acrescenta ainda o autor que essa nova concepção surgiu “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (NÓVOA, 1995, p. 19).

Para Nunes (2001), a reformulação da concepção da formação dos professores, que até pouco tempo tinha como foco a capacitação destes, através da transmissão do conhecimento, para que os mesmos “aprendessem” a atuar eficientemente na sala de aula, vem sendo substituída pela abordagem cuja ideia é analisar e refletir sobre a prática que este professor vem desenvolvendo, ressaltando a temática dos saberes docentes, buscando assim uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência.

A autora prossegue avaliando que este campo de pesquisa, sobre o profissional docente e sua prática ainda é novo na realidade brasileira, e por isso necessita de estudos empíricos que venham responder às questões do tipo:

[...] como são transformados os saberes teóricos em saberes práticos? Existe um “conhecimento de base” a ser considerado na formação do professor? Como é constituído o saber da experiência? Teria ele uma maior “relevância” sobre os demais saberes? (NUNES, 2001, p. 39).

Ela ressalta que a busca por respostas a essas questões, entre outras, referentes à ação pedagógica e aos seus saberes, certamente fornecerá subsídios para o desenvolvimento de políticas voltadas para a formação e profissionalização do professor.

Outra referência teórica que traz grande contribuição para o estudo sobre os saberes docentes é Candau (1997). Para a autora:

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de

(re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (CANDAU, 1997, p.64).

De acordo com Candau (1997), existem *três elementos basilares* para o processo de formação continuada de professores: a valorização do saber docente; o ciclo de vida dos professores; e a escola, como *lócus* privilegiado de formação. Segundo ela, significa então, que a formação continuada deve: primeiro, partir das verdadeiras necessidades do cotidiano escolar do professor; segundo, considerar o saber docente, ou melhor, o saber curricular e/ou disciplinar, mais o saber da experiência; e por fim, valorizar e resgatar o saber docente construído nas vivências da sala de aula (teoria e prática).

Para explicar o primeiro aspecto abordado, que se refere à valorização do saber docente, a autora se apoia em Tardif, (2002), que destaca a importância fundamental de se levar em consideração os saberes experienciais dos professores:

O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela válidos [...]. Os saberes adquiridos da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. (TARDIF, 2002, p.48).

Nesta mesma direção, Candau (1997) afirma que esses saberes advindos da experiência são extremamente importantes na profissão do professor e, apoiada nas contribuições de Nóvoa (1992a) e Zeichner (1995), a autora ressalta que esses saberes nascem no trabalho diário e no conhecimento do seu ambiente, sendo, portanto, conhecimentos que se originam da experiência e são por ela legitimados.

O *segundo aspecto* mencionado por Candau (1997, p.61), ao discorrer sobre os processos de formação continuada dos professores, é o que [...] “centra sua reflexão sobre o ciclo de vida profissional de professores”. Para melhor esclarecer, a autora recorre aos estudos de Huberman, que apresenta cinco etapas básicas presentes na vida do profissional docente, porém as mesmas não são lineares, nem estáticas. A primeira etapa deste ciclo é a que tem seu início na entrada na carreira, fase que caracteriza como de ‘sobrevivência e descoberta’; a segunda etapa é a fase da

estabilização, período de identificação profissional e segurança; a terceira é a fase da diversificação, momento de experimentação, de questionamento e buscas constantes; a quarta etapa denomina-se fase da serenidade, período caracterizado pela distância afetiva e/ou conservadorismo e lamentações, e por fim, a quinta fase, momento de recuo e interiorização, desinvestimento, características do final da carreira profissional docente (CANDAU, 1997, p.63).

Candau (1997) ressalta, ainda, que o ciclo profissional docente configurasse-se em um processo “complexo e heterogêneo”. Sendo assim, devemos ter consciência de que os problemas, as necessidades, e as expectativas presentes no início da carreira dos professores não serão os mesmos no final da carreira. Portanto, de acordo com Candau (1997, p.64):

Esta preocupação com o ciclo de vida profissional dos professores apresenta para a formação continuada o desafio de romper com modelos padronizados e a criação de sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas.

O terceiro e último aspecto concebe a escola como lugar privilegiado para que formação se realize, já que é na escola que o professor coloca em prática os conhecimentos e aprendizagens adquiridos na formação inicial, além de compartilhar experiências com os colegas. Para Candau (1997), a realização da formação continuada no ambiente escolar, com ênfase na socialização de experiências e reflexão sobre a prática, permite aos professores adquirirem uma intencionalidade política perante o seu desenvolvimento profissional, fazendo com que se percebam em constante transformação e construção de sua própria identidade.

Ainda sobre a importância da escola como locus da formação continuada, Candau (1997) destaca que ação pedagógica deve ser refletida e debatida, ressaltando a importância de o professor se apropriar e compreender os fundamentos epistemológicos da sua prática. Logo, é necessário cautela ao se afirmar que o fazer pedagógico está articulado somente ao cotidiano imediato, no sentido pragmático, desvinculado dos pressupostos teóricos que colaborem para fundamentar uma nova ação.

Em suma, a autora ressalta que a formação continuada passa a ser um dos instrumentos necessários para a transformação do professor e de sua prática, visto que é através do estudo, da reflexão, da pesquisa, da troca de experiência que a mudança é possível. Deste modo, a prática docente crítica reflexiva, reveste-se de um movimento, dialético, dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Na próxima subseção dialogaremos sobre a prática pedagógica reflexiva, em que, segundo a visão dos autores citados, a prática docente deve levar em consideração aspectos políticos e sociais.

2.1.2.2 Prática pedagógica reflexiva

A formação continuada, entendida como aquela que vai além ou se constitui a partir da formação inicial da prática docente, segundo Nóvoa (1995), deve ser *um continuum* na vida profissional, e centra-se atualmente no professor reflexivo, ou seja, que pensa, que elabora [e reelabora] sua prática e que está sempre em processo e com permanente inquietação. Nesse sentido, compartilho com Freire (2008) a afirmação de que essa inquietação, desejo ou necessidade de pensar sobre o fazer docente reveste-se de aspectos político e social. Freire nos diz:

Não sou professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, a minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. [...] Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática (FREIRE, 2008, p. 102-103).

De acordo com as palavras de Freire (2008) e Nóvoa (1995), o professor precisa refletir continuamente sobre sua prática pedagógica com vistas a discutir e (re)significar sua atuação docente. Esse fazer docente na formação continuada pode ocorrer em diversos espaços, quer seja nas trocas entre professores iniciantes e experientes, ou através de organização específica para tal fim, que possibilite a interação entre professores e se constitua como um local de permanente desenvolvimento profissional.

Tardif (2002) também vem corroborar o pensamento de Freire (2008) e Nóvoa (1995), quando afirma que é necessário repensar a formação para o magistério levando-se em conta os saberes dos professores e as condições peculiares de seu trabalho. Segundo o autor, nos últimos anos, essa ideia vem fundamentando os cursos de formação de professores, numa tentativa de encontrar uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades sobre o ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em sua prática diária.

Tardif (2002, p.23) afirma que “[...] a formação para o magistério sempre esteve dominada pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional [...]”. A formação docente baseada nesse modelo disciplinar e aplicacionista não tem mais sentido nos dias atuais, não apenas no campo do ensino, mas também nos demais setores profissionais.

Nessa direção o pensamento de Nóvoa (1992b), se coaduna com a visão de Tardif (2002) quando o mesmo afirma que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992b, p. 25).

Nóvoa (2002) defende, portanto, que o processo de formação continuada deve ter como ponto de partida o saber acumulado pelo professor, o reconhecimento e a valorização desse saber. Com base nessa afirmação, o autor diferencia as expectativas e interesses dos profissionais em início de carreira, que certamente estão mais vinculados à formação inicial que receberam, dos profissionais que já estão próximos de se aposentar, portanto repletos de experiências.

Nesse contexto, as pesquisas apontam que a formação de professores dentro de uma perspectiva prático-reflexiva (ZEICHNER, 1995), em grande medida, é fruto da teoria dos saberes docentes (TARDIF, 2002). Para esses autores, esta concepção compreende que, a partir da reflexão sobre sua ação pedagógica, o professor é capaz de produzir conhecimentos e teorias com base na reflexão sobre a sua prática docente.

Contudo, Tardif (2002) e Zeichner (1995), reconhecem que esta concepção teórico-metodológica já vem sofrendo uma série de críticas, tendo em vista que ao ser introduzida nas pautas governamentais, gerou uma visão equivocada sobre a formação do professor e sua prática, criando, até mesmo, uma visão reducionista em relação aos processos da formação docente.

Reafirmando os impasses existentes em relação à perspectiva do professor reflexivo, Araújo, Araújo e Silva (2015), vem afirmar que:

[...] a teoria da reflexão sobre a prática operou poucas transformações na realidade educativa, isto porque a reflexão foi reduzida a prática de ensino, mais especificamente, aos processos de ensinar e aprender na sala de aula. [...] esta reflexão deve ser ampliada para as esferas sociais, políticas, históricas e econômicas onde está inserida a prática docente, para que não reproduzamos os sistemas que vêm se instituindo historicamente, em uma sociedade marcada por tempos de incerteza e desigualdades sociais crescentes, isto porque a prática educativa não é descolada das outras práticas existentes no mundo, na vida real. A essa reflexão mais ampla sobre a realidade, é preciso acrescentar também a necessidade de uma reflexão crítica sobre si mesmo e sobre a sua relação com o mundo (ARAÚJO, ARAÚJO e SILVA, 2015, p. 63).

Neste sentido, Araújo, Araújo e Silva (2015) defende que anunciar a existência de saberes derivados da experiência não é suficiente, é necessário ter clareza do que estamos titulando de experiência, pois conforme nos alerta Dewey (1976, p. 17, *apud* ARAÚJO, ARAÚJO e SILVA, 2015, p.63): “Quanto mais definitiva e sinceramente se sustenta que educação é desenvolvimento dentro, por e para a experiência, tanto mais importante se faz a necessidade de clara concepção do que seja experiência [...]”.

Na subseção seguinte abordaremos a importância da participação da gestão escolar nas ações pedagógicas da escola.

2.1.3 A influência da gestão escolar nas ações pedagógicas da escola

Há uma tendência na literatura educacional em reconhecer que a qualidade da educação possa estar diretamente relacionada a investimentos em políticas públicas, em que os entes federativos em parceria com os sistemas de ensino, ao oferecer aos alunos e à sociedade conhecimentos capazes de promover o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias à vivência no mundo globalizado e tecnológico,

estão de fato contribuindo para a construção de um país mais produtivo e de um mundo melhor (LÜCK, 2009).

Segundo Lück (2009), “boa escola é aquela em que os alunos aprendem, alargam seus horizontes e desenvolvem competências para a vida” (p.93). Para que a escola cumpra seu papel é indispensável, ainda segundo a autora, a definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, com o objetivo de orientar o seu desenvolvimento.

Considerando a importância dada por Lück (2006), ao papel dos diretores escolares no sucesso da escola, cabe trazer à discussão o entendimento do que é gestão educacional. De acordo com a autora,

A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados. Objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições estruturais, funcionais, materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais (LÜCK, 2006, p. 25-26).

Vale ressaltar a diferença existente entre gestão educacional e gestão escolar. Na visão de Lück (2006), gestão educacional é mais abrangente, como vimos acima, já a gestão escolar é mais restrita ao espaço físico da escola (com estrutura física e humana específica).

A autora esclarece ainda que os sistemas educacionais, as escolas, são “organismos vivos” e dinâmicos, por constituírem-se como unidades sociais. Portanto, estão interligadas e interagem entre si, dentro e com a comunidade onde estão colocadas. Desta forma, de acordo com a autora, as ações dos gestores educacionais devem ser articuladas entre si e com a participação de todos no processo, do planejamento à execução, caso contrário, não alcançarão o sucesso almejado.

Destaca-se, nas palavras da autora, a dinâmica necessária na ação dos gestores educacionais e das escolas, imprescindível para acompanhar as mudanças cada vez mais acentuadas na sociedade. Com isso, a responsabilidade da gestão educacional vai muito além da administração de recursos financeiros, de pessoal ou do patrimônio escolar. Da mesma forma a gestão de uma escola não se resume mais ao seu diretor,

que até bem pouco tempo, atuava como um gerente, a quem competia zelar pelo cumprimento de normas, determinações e regulamentos que eram ditadas por órgãos centrais (LÜCK, 2006).

Assim, além de todas essas atribuições, o gestor educacional e o gestor escolar, segundo Lück (2009), têm como função primordial apropriar-se, envolver-se com a gestão pedagógica, concebendo-a como elemento que permeia todo Projeto Político Pedagógico.

Segundo essa mesma autora é incontestável que as ações desenvolvidas no cotidiano escolar tenham intenções de caráter eminentemente pedagógico, ou seja, que todas as ações se constituem intencionalmente em atos direcionados para mudanças dos processos sociais vividos no contexto escolar, transformação da prática docente e da escola como um todo, de modo que os alunos absorvam o potencial que a escola tem. Por esta razão, a gestão pedagógica constitui-se em uma das dimensões mais importantes do trabalho do diretor escolar.

A autora ressalta ainda que, apesar de a gestão pedagógica ser compartilhada com coordenadores pedagógicos, esta função não é exclusivamente de competência desses profissionais (LÜCK, 2009). Ou seja, a responsabilidade pela efetividade da gestão pedagógica continua a ser do diretor escolar, competindo-lhe além da liderança, coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico desempenhado pelos professores e desenvolvido na escola como um todo.

Sendo assim, a responsabilidade da gestão pedagógica e que deve ser observada pelo diretor escolar envolve também a atualização dos processos pedagógicos, a contextualização de seus conteúdos em face de novas tendências, os métodos e a dinâmica através dos quais se efetivam a utilização das tecnologias e a integração de um currículo coerente. Há, portanto, uma diversidade de questões relacionadas aos aspectos que envolvem à aprendizagem e à formação dos alunos conforme destacamos para as quais o diretor escolar deve focar sua atenção (LÜCK, 2009).

É relevante notar, conforme afirma Lück (2009), que:

[...] a melhoria da aprendizagem dos alunos é promovida, sobretudo, a partir da melhoria do trabalho na sala de aula orientado pelo professor. Em vista

disso, para melhorar a aprendizagem dos alunos é preciso observar e compreender como é desenvolvido o processo ensino-aprendizagem nesse espaço pedagógico, como os alunos reagem às diferentes experiências e seus diversos desdobramentos, que aspectos do relacionamento professor–aluno e aluno–aluno são mais favoráveis à aprendizagem e como eles são promovidos, dentre outros aspectos (LÜCK, 2009, p. 100).

Partindo deste princípio, Lück (2009) levanta alguns questionamentos que refletem diretamente no papel do gestor escolar frente à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e a transformação da realidade social:

Como poderia o diretor realizar a gestão pedagógica e atuar de modo a contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos se não conhece o que acontece na sala de aula; se não influencia esse processo; se não contribui para que ele seja mais efetivo? (LÜCK, 2009, p.101).

Portanto, sob a ponto de vista de Lück (2009), observa-se que as escolas que têm alcançado melhoria dos indicadores educacionais devem tal conquista às práticas de gestão dos gestores e especialmente dos diretores escolares que manifestam características como empenho, criatividade e liderança.

Observa-se ainda nestas escolas um esforço no sentido de se buscar concordância, assim como também, um zelo pelo direcionamento das ações pedagógicas e administrativas com foco na efetivação dos objetivos educacionais claramente compreendidos, além de haver envolvimento dos pais na gestão escolar, assim como a abertura da escola para a comunidade. Mas, como fator crucial, observa-se nestas escolas a participação efetiva dos diretores escolares no que se refere ao acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, à observação da execução do projeto pedagógico na sala de aula (acompanhado de *feedbacks*), com o objetivo de promover as mudanças necessárias para que os alunos aprendam com maior eficiência.

Apesar de todo esse progresso Lück (2011) conclui afirmando que ainda falta aos gestores educacionais e diretores escolares a visão sistêmica, a articulação entre os vários segmentos da escola e o comprometimento para enfrentar os desafios da gestão de escolas que apresentam, naturalmente, dificuldades, conflitos, tensões e entraves. Diante dessa realidade, a autora reconhece que falta, principalmente aos diretores escolares, a profissionalização.

Na próxima seção, apresentaremos o percurso metodológico através do qual a pesquisa foi conduzida.

2.2 Percurso metodológico

Conforme citado anteriormente, o estudo ora proposto busca responder à seguinte questão: Quais mudanças a formação continuada para alfabetizadores ofertada pelo PNAIC provocou na prática pedagógica do corpo docente na rede de ensino de Catende? A abordagem adotada para o cumprimento do objetivo proposto pelo trabalho foi pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso que, conforme Yin (2001, p. 21), “contribui, de forma inigualável, para compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos.”

Para o autor, “a primeira e mais importante condição para se diferenciar as várias estratégias de pesquisa é identificar nela o tipo de questão que está sendo apresentada.” (YIN 2001, p. 26). O autor afirma ainda que, para o estudo de caso, fazem-se questões do tipo “como” e “por que” sobre um conjunto recente de acontecimentos sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle.

A pesquisa qualitativa tem se mostrado uma alternativa bastante interessante como modalidade de pesquisa numa investigação científica. Mostra aspectos subjetivos e atinge motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. É utilizada quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação dedutiva (LAKATOS; MARCONI, 2010).

A opção por esta metodologia baseou-se no fato de que ela busca responder a um questionamento de cunho organizacional e social, tendo como ponto de partida e de análise um caso real, cujo propósito principal é identificar os acontecimentos que envolvem a situação estudada, como foram implementados e quais os resultados obtidos (SCHRAMM, 2000 *apud* YIN, 2001).

Conforme dito no primeiro capítulo desta dissertação, ocupo o cargo de secretária de educação do município de Catende e, assim que o PNAIC iniciou suas atividades na rede de ensino, senti a necessidade, como gestora pública, de analisar a política de formação continuada do programa uma vez que surgiram muitas

expectativas em relação à melhoria da qualidade do trabalho docente e da aprendizagem das crianças em fase de alfabetização.

Antes de iniciar a pesquisa de campo, realizei uma pesquisa exploratória, conforme descrito na subseção 1.1.1, para delinear o caso de gestão em questão e obter informações que me orientassem em relação ao desenvolvimento teórico e ao percurso metodológico.

Após desenvolver o primeiro capítulo e, mais especificamente, após realizar a pesquisa de campo junto à equipe que acompanhou o PNAIC no ano de 2013, obtive informações muito importantes que certamente me ajudaram a responder quais mudanças as formações continuadas do PNAIC provocaram na prática pedagógica do corpo docente na rede de ensino de Catende. A partir do resultado das entrevistas e questionários enviados às orientadoras de estudo, foi possível perceber que os principais aspectos responsáveis pelo bom desempenho pedagógico docente no âmbito do PNAIC em Catende foram: a importância de se investir em políticas de formação continuada; as aprendizagens/conhecimentos e a troca de experiências adquiridos e vivenciados através dos estudos oferecidos pelo PNAIC e o envolvimento da equipe Gestora com o pedagógico da escola.

Foram estas pistas, estes achados sinalizados pelas orientadoras e pelo estudo durante o percurso da pesquisa exploratória, conforme citado no início deste capítulo, que me conduziram a estruturar o capítulo II, selecionando os eixos de análise que serviriam de base para a pesquisa, indicando assim as referências bibliográficas que embasaram a análise dos dados pesquisados e o percurso metodológico. De acordo com o apresentado no início deste capítulo, a partir dos achados da pesquisa exploratória foram selecionados os seguintes eixos de análise: a importância da formação continuada na melhoria do ensino aprendizagem; as contribuições da formação continuada para a prática docente saberes docentes e prática reflexiva; a influência da gestão escolar nas ações pedagógicas da escola.

Após estudo sobre os conceitos e pressupostos teóricos que estariam por trás desses eixos de análise, foram selecionadas as referências bibliográficas que fomentaram os estudos e análises dos dados. Conforme anunciado no início do capítulo II, para facilitar o percurso desenvolvido e organizar as ideias de forma a dar coerência

ao texto, alinhamos os eixos de análise aos seus respectivos teóricos de acordo com o Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 - Eixos de análise e suas respectivas contribuições teóricas

| Eixo | Principais referências bibliográficas |
|--|--|
| A importância da formação continuada na melhoria do ensino aprendizagem. | Gatti (2003, 2008) e Freitas (2002,2007) abordam o percurso das políticas de formação continuada no Brasil e sua influência na melhoria dos resultados da aprendizagem; discutem sobre a continuidade da formação profissional, articulação entre a formação inicial, formação continuada, condições de trabalho, salário e carreira, respectivamente. |
| As contribuições da formação continuada para a prática do professor: saberes docentes e prática reflexiva. | Altenfelder (2005), e Cabral (2015) abordam a relevância da formação continuada; Freire (1991, 2001,2003, 2008) relaciona a prática pedagógica a aspectos políticos e sociais; Nóvoa (1991, 1992, 1992a, 1995, 2002) e Zeichner (1995), os autores falam da prática docente enquanto prática reflexiva; Tardif (2000, 2002), Nunes (2001) e Candau (1997), discutem os saberes que alicerçam o trabalho e a formação dos professores. |
| A influência da gestão escolar nas ações pedagógicas da escola. | Lück (2002, 2006, 2009, 2011) traz em seus estudos reflexões sobre o papel do gestor escolar como indispensável para a melhoria do ensino-aprendizagem. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Delineado o percurso teórico da pesquisa e o contexto em que ela estava inserida, foram definidos os instrumentos através dos quais se buscou identificar os eventos que envolviam a situação estudada, neste caso, a formação continuada do PNAIC. Como as formações foram implementadas e quais os resultados, respondendo assim à questão problema desta investigação: Quais mudanças a formação continuada para alfabetizadores ofertada pelo PNAIC provocou na prática pedagógica do corpo docente na rede de ensino de Catende?

Nesta perspectiva, foram utilizados, os seguintes instrumentos de pesquisa: questionário e sessão reflexiva, de onde foram produzidos os dados analisados na última seção deste capítulo.

O questionário foi elaborado considerando os aspectos que possivelmente favorecem a mudança da prática docente, conforme vimos na pesquisa exploratória, atendendo assim ao problema desta pesquisa. Conforme sinalizado na pesquisa exploratória, esses aspectos são: a importância da formação continuada na melhoria do ensino aprendizagem; as contribuições da formação continuada para a prática do

professor: saberes docentes e prática reflexiva; a influência da participação da gestão escolar nas ações pedagógicas da escola.

Além de atender aos aspectos citados anteriormente a sessão reflexiva foi organizada de forma a estimular o diálogo, a interação e, principalmente, desenvolver a reflexividade crítica dos professores.

Os instrumentos proporcionaram ainda um espaço para que os professores participantes apontassem ações para potencializar a transformação das práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização de crianças no município de Catende/PE.

Esses achados serviram de base para o desenvolvimento teórico, explanando sobre a importância da formação continuada e o conjunto de eventos que concorrem para que a formação transforme a prática docente.

Através dos referidos instrumentos, foram extraídas reflexões e análises que contribuíram para responder ao problema da pesquisa: Quais mudanças a formação continuada para alfabetizadores ofertada pelo PNAIC provocou na prática pedagógica do corpo docente na rede de ensino de Catende?

Para salvaguardar a identidade dos professores alfabetizadores, sujeitos desta pesquisa, foram utilizadas notações para identificação destes ao longo da análise. Desta forma os professores alfabetizadores respondentes dos questionários foram identificados como: PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6, PA7, PA8, PA9. Enquanto os professores participantes da sessão reflexiva foram utilizados nomes fictícios.

Objetivando demonstrar a relevância do questionário e da sessão reflexiva bem como a importância de sua utilização para este estudo de caso, a seguir apresentaremos como foram os dois momentos da pesquisa de campo: questionário e sessão reflexiva.

2.2.1 Questionário

Para composição da amostra da pesquisa, foi aplicado um questionário com todos os professores alfabetizadores egressos da primeira etapa do programa em 2013, especificamente das escolas urbanas, que atuaram no PNAIC em 2013 e que

pertenceram ao quadro docente das oito escolas urbanas que desenvolveram o programa em 2016.

A composição da amostra dos participantes, tanto para o questionário como para a sessão reflexiva, obedeceu aos seguintes critérios: primeiro levou-se em consideração contemplar apenas os professores alfabetizadores que participaram do programa no ano 2013, ou seja, que vivenciaram a temática Alfabetização e Letramento. Conforme dados obtidos junto à coordenação municipal do programa, em 2016, a rede contou com cinquenta e duas turmas do PNAIC nas escolas urbanas, no entanto, destes cinquenta e dois professores, apenas trinta e um são egressos da primeira etapa do programa; o segundo critério foi contemplar apenas as escolas urbanas, não sendo adequado agregar neste conjunto, as escolas do campo, uma vez que, conforme justificado no capítulo I, essas escolas possuem especificidades que muito se distanciam das escolas urbanas, como, por exemplo, a multisseriação; a ausência de equipe gestora *in lócu*, pois as escolas rurais são acompanhadas pela coordenação das escolas do campo que embora as visitem frequentemente, seu espaço de trabalho fica nas instalações da Secretaria de Educação de Catende; o terceiro e último critério foi contemplar dois professores de cada escola urbana, ou seja, dezesseis professores já que a rede municipal de Catende contou no ano de 2016 com oito escolas urbanas atendendo ao PNAIC.

Quanto ao objetivo, o questionário buscou responder, conforme mencionado anteriormente, à questão problema que motivou esta pesquisa: Quais mudanças a formação continuada para alfabetizadores ofertada pelo PNAIC provocou na prática pedagógica do corpo docente na rede de ensino de Catende? Identificando, portanto, a percepção dos docentes sobre a efetividade e contribuição da formação continuada do PNAIC para a mudança da prática docente, apontando os pontos positivos do programa bem como suas lacunas frente ao modelo de formação desenvolvido junto corpo docente dos anos iniciais do ensino fundamental.

O questionário foi composto de 22 questões semiabertas, isto é, sendo algumas com justificativa, e dividido em quatro blocos de perguntas, em que cada um dos blocos abordou temáticas diferentes: i) primeiro bloco: características pessoais e profissionais; ii) segundo bloco: o processo de formação continuada dos professores alfabetizadores

no âmbito do PNAIC na rede de ensino de Catende-PE/as contribuições da gestão escolar para a efetividade das ações do PNAIC; iii) terceiro bloco: as possíveis contribuições da proposta de formação do PNAIC para os professores alfabetizadores e sua aplicabilidade em sala de aula; iv) proposições de ações para potencializar a transformação das práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização de crianças no município de Catende/PE.

A aplicação do questionário aconteceu no período de 24 de maio a 1º de junho do ano de 2016. Inicialmente, pensei em encaminhar o questionário por *e-mail*, no entanto, pensando nas limitações e dificuldades de alguns professores em lidar com a tecnologia, bem como em ter acesso à internet, resolvi imprimir os questionários e entregar em mãos, já que a quantidade era pequena, ou seja trinta e um formulários. Após o envio do material aos professores pela equipe da secretaria de educação, solicitei, via telefone, aos educadores de apoio de cada escola que acompanhassem o preenchimento dos questionários cuidando para que eles fossem devolvidos na íntegra. Desta forma, o questionário foi encaminhado em mãos para cada um dos trinta e um professores alfabetizadores, atores desta pesquisa.

Quanto à devolução desse material, vinte e dois professores (70%) devolveram em tempo hábil. Houve algumas dificuldades, pois nove professores (30%) não deram retorno dos questionários. Foram feitos contatos telefônicos com estes professores por meio da coordenação do programa, contudo eles responderam reiteradas vezes que iriam levar os questionários até a secretaria. No entanto, chegou o recesso escolar, no mês de julho, e eu não obtive resposta.

Outra dificuldade foi o fato de alguns questionários terem sido respondidos parcialmente, ou seja, alguns itens vieram em branco, impossibilitando uma análise mais apurada. Dos vinte e um questionários devolvidos, quatorze (67%) foram respondidos na íntegra, enquanto que sete (33%) apresentaram lacunas nas respostas. Nas questões abertas, ou nas justificativas, por vezes, o professor participante respondeu de forma resumida limitando informações que certamente trariam mais subsídios para a investigação.

Contudo, a consolidação das respostas dos questionários foi muito produtiva, pois um bom número de professores respondeu com propriedade e clareza de ideias

trazendo contribuições importantes para a elucidação do problema de pesquisa deste estudo de caso.

A seguir, trataremos do outro instrumento de pesquisa utilizado neste trabalho: a sessão reflexiva, falando de sua importância e apresentando ainda como se deu a realização da pesquisa de campo junto aos professores alfabetizadores por meio desse recurso.

2.2.2 Sessão Reflexiva

A Sessão Reflexiva se constitui como uma nova organização discursiva que tem como objetivo promover contextos para a continuidade da formação de um professor crítico (SMYTH, 1992; apud RAMOS, 2003). Esta atividade é organizada por meio de momentos coletivos da análise da prática docente, devendo ser gravada em vídeo-aula para posterior análise (SMYTH, 1992, apud RAMOS, 2003).

Para Magalhaes (2002), a sessão reflexiva é uma atividade cuja organização discursiva tem contribuído com o ensino-aprendizagem da reflexão crítica no contexto de formação contínua de professores.

Smyth (1992 apud RAMOS, 2003) propõe a operacionalização do conceito de reflexão crítica com foco nas quatro ações que a compõem: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

A ação do *descrever* procura compreender os eventos concretos da prática docente. Em suas palavras, Smyth (1992 apud RAMOS, 2003) explica que na essência, o propósito é que os princípios da prática educacional sejam articulados adequadamente, os professores devem começar a considerar sua prática em curso como ponto de partida para obtenção de conhecimento, crenças, e princípios que (eles) empregam ao descrever sua prática e decidir o que deve ser feito. Liberali (2004) ressalta que através da ação do informar “há uma visita à ação do descrever para compreender as teorias que foram sendo elaboradas pelo praticante ao longo de sua vida e que influenciam suas ações” (p. 3).

Segundo Liberali (2004, p.02), “na descrição concreta da ação torna-se possível evidenciar o que está por trás de cada uma das ações, ou seja, descrever abre as

portas para o informar”. Para a autora esses fatos não são necessariamente percorridos numa linguagem técnica, podendo revelar também uma ruptura com a linguagem científica, acadêmica e “dar voz às ações dos praticantes como o ponto de partida para a reflexão” (LIBERALI, 2004, p.3).

A ação do informar envolve o questionamento das razões sobre as escolhas feitas, os professores se engajam na atividade de analisar a descrição de suas ações com o objetivo de obter um entendimento de sua prática com base em princípios teóricos que a sustentam.

A ação do confrontar é o momento em que o professor questiona as concepções de ensino-aprendizagem que embasam suas ações na relação com o contexto cultural, político e social com o objetivo de compreender quais os interesses que regem sua prática educacional: a transformação ou a manutenção da desigualdade social. Liberali (2004) ressalta que no confrontar as visões e ações adotadas pelos professores devem ser percebidas não como preferências pessoais, mais como resultantes de normas culturais e sociais que foram sendo internalizadas.

A ação do reconstruir é o momento em que o professor passa por uma redefinição de conceitos e valores pessoais e profissionais. Assim, ele começa a ser capaz de compreender sua prática de fazer conexões conscientes sobre suas ações com base no contexto cultural, político e social em que está inserido. Desta forma, o professor começa a perceber que a realidade não é imutável e que ele pode agir diferente, ou seja, ele começa o desenvolvimento de um processo reflexivo que objetiva a reconstrução de suas ações.

Liberali (2004) afirma que no reconstruir os professores buscam alternativas para suas ações e acabam voltando à sua própria ação por meio de uma reflexão crítica dessa ação. Na ação do reconstruir os professores colocam-se como agentes adquirindo assim certo poder de repensar e transformar as práticas acadêmicas através de sua ação.

Para a autora, os professores, como “praticantes emancipados”, passam a ter “maior controle sobre nossa prática através de autogerenciamento, auto regulação e auto-responsabilidade” (LIBERALI, 2004, p. 5). A proposta de Smyth, (1992 *apud* RAMOS, 2003) procura entender a prática docente como um texto que é descrito e

posteriormente estudado quanto aos seus significados por meio da informação, confrontação, o que propicia a reconstrução das ações. Para Santos (2010), o desenvolvimento de ações no contexto da formação do professor sob a perspectiva crítica reflexiva permite aos participantes espaços de reflexão-transformação e subsídios para a (re)construção de seus discursos e de suas ações, por meio do diálogo.

Como instrumento de produção de dados, optamos também pela sessão reflexiva, devido à possibilidade que tal instrumento oferece para analisar e validar de modo subjetivo as respostas dos sujeitos participantes e principalmente em razão desta técnica deixar os sujeitos mais a vontade para expor suas ideias e emitir julgamentos, uma vez que, diferente da entrevista, na qual os interlocutores ficam frente a frente, e muitas vezes, a timidez ou a posição dos sujeitos (entrevistado *versus* entrevistador/ posição hierárquica) acaba por tolher a opinião do entrevistado. Na sessão reflexiva, o diálogo acontece de forma mais espontânea, pois é compartilhado por várias pessoas simultaneamente, de forma que, a fala de um dá subsídios à fala do outro, a crítica de um encoraja o outro a tecer suas críticas também.

Como critérios de escolha para participar da pesquisa de campo, para a sessão reflexiva, ficou pré-definida a participação de dois professores alfabetizadores por escola, considerando as oito escolas urbanas que desenvolveram o programa em 2016. Outro critério foi, conforme parâmetros pré-definidos para esta pesquisa, anteriormente citados, que esses professores deveriam ser egressos do PNAIC 2013. Considerando que em 2016 as escolas urbanas da rede municipal de ensino contaram com trinta e um docentes que desempenharam suas atividades no programa desde 2013, esse número de professores representaria 52% dos professores egressos da primeira edição do programa e 30% do universo de cinquenta e dois professores alfabetizadores que compunham o corpo docente das escolas urbanas do PNAIC em 2016.

Atendendo aos critérios descritos para a realização da sessão reflexiva, por meio de contato telefônico e e-mail respectivamente, foi solicitado que cada gestora das oito escolas enviasse dois professores para participar do encontro. Sendo assim, a sessão reflexiva foi agendada com os gestores escolares em dia e horário convenientes para o grupo, ficando definida sua realização para o dia 30 de maio de 2016. Conforme

proposta inicial, foram convidados dezesseis professores, no entanto, para minha surpresa, compareceram ao encontro vinte e um professores alfabetizadores. Verifiquei que, das oito escolas participantes, cinco enviaram três professores ao invés de dois. Mas esse fato não alterou a rotina do encontro, acredito que até ajudou na discussão, assim como na produção de dados.

Ao chegar à sala de reunião previamente organizada para a sessão reflexiva, os professores foram acomodados em forma de círculo para que eu expusesse os objetivos do encontro e naturalmente da pesquisa, bem como explicasse a dinâmica da reunião. Neste momento, eu solicitei que os docentes ficassem a vontade para interagir, questionar e contribuir com a discussão, pois o resultado da pesquisa, bem como seus desdobramentos no processo de formação continuada dos professores alfabetizadores dos anos iniciais da rede dependiam da fidedignidade das falas, opiniões e sugestões de cada docente.

Em seguida, ainda no formato de círculo, os participantes foram organizados em duplas/trio, totalizando assim nove duplas e um trio. Foi disponibilizado para cada grupo de professores um roteiro com questões escritas previamente organizadas. Essas questões foram, ainda, sendo apresentadas gradativamente em *slides* no projetor multimídia com o objetivo de situar os professores quanto ao passo-a-passo do ciclo de perguntas, proporcionando, assim, mais qualidade à discussão.

As questões contidas no roteiro escrito e nos *slides* foram agrupadas dentro da perspectiva da reflexão crítica de Smyth (1992 *apud* RAMOS, 2003), ou seja, as perguntas foram organizadas em subgrupos observando as ações de: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

Inicialmente, os professores foram convidados a *descrever* o momento da formação no PNAIC, tendo como referência o período inicial do programa em 2013. Assim, os docentes responderam às seguintes questões: Como a sala estava organizada? Como participantes estavam dispostos? Quem participou da cena discursiva? Quantas pessoas estavam envolvidas? Quem eram essas pessoas? O que elas diziam?

O importante, conforme Liberali (2004), é que nessa ação de descrever o professor visite sua prática, suas crenças, para então compreender as teorias que ao

longo de sua vida profissional foram sendo elaboradas e influenciaram seu fazer pedagógico.

Continuando a ação do descrever, após discussão no grande grupo a respeito dos questionamentos apresentados anteriormente, os professores participantes foram orientados a se voltarem para seus colegas de dupla/trio, e depois do consenso de ideias, apenas um professor registraria a resposta no material impresso. Assim, ao passo que discutíamos as questões de cada ação (descrever, informar, confrontar e reconstruir), na sequência as duplas/trio registravam o balanço de suas falas. Essa mesma dinâmica foi adotada para os outros grupos de questões que compunham as demais ações de informar, confrontar e reconstruir.

Quanto à ação do *informar*, as questões que direcionaram a reflexividade crítica, trazendo informações sobre o PNAIC foram: O que os participantes dizem sobre o Programa? Qual/Quais é/são a(s) ideia(s)? As ideias são distintas? Em que as ideias se distinguem ou se aproximam? As falas possuem uma fundamentação teórica? Em quais fundamentações teóricas cada uma das falas está embasada? Qual a importância da fundamentação teórica nas falas? As falas traduzem qual/quais concepções de educação? Vocês acreditam que para atuar na educação os profissionais precisam ter conhecimento dessas concepções? Em que a formação continuada contribui para uma prática educativa significativa?

Durante a discussão, percebi certa dificuldade dos professores em identificar e conversar sobre as concepções teóricas que embasam o programa, ou seja, algumas falas se apoiaram até certo ponto da conversa, nas experiências superficiais vivenciadas nos momentos de estudo. Para relembrar as concepções pedagógicas, teóricas que dão suporte ao programa, na perspectiva da alfabetização e letramento, especificamente, e estimular os professores a trazerem essas contribuições para a conversa, fiz alguns outros questionamentos: Como as crianças aprendem? Há teorias que explicam como as crianças aprendem? O que é que essas teorias dizem? Quem são os pesquisadores que defendem essas teorias? A partir dessas perguntas a discussão começou a fluir e alguns professores falaram sobre aprender com ludicidade, um novo olhar sobre o “erro” da criança, níveis de aquisição da língua escrita de Ferreiro e Teberosk (1984), dentre outros e, com base nessas ponderações os

questionamentos sobre as ações do *informar* foram sendo respondidos dentro da perspectiva não apenas dos saberes docentes, mas também científicos.

Em seguida foram apresentadas as questões do *confrontar* cujo objetivo era levar os docentes, conforme destaca Liberali (2004), a compararem os conceitos estudados nas formações com os conceitos que fundamentavam sua prática diária. As contribuições dos professores respondentes durante esta etapa da sessão reflexiva giraram em torno dos seguintes pontos: De acordo com a fala dos participantes qual é a importância do tema tratado? Como poderia ser o posicionamento diante do programa? Como vocês trabalham as temáticas tratadas e as orientações dadas? Há dificuldades? Quais?

Esta fase da sessão foi a mais produtiva. Certamente o nível de participação dos professores nesta etapa foi favorecido pela discussão anterior, em que os conceitos e teorias foram lembrados e nesta engrenagem coletiva de ideias os professores foram tecendo um novo olhar para sua própria prática, apontando suas limitações e desafios.

Finalmente chegamos à última fase da sessão reflexiva, o *reconstruir*. As perguntas que motivaram a discussão entre o grupo neste momento foram: Vocês modificariam o a postura que tiveram no início do Programa? Por quê? O que? Houve mudança no que vocês pensavam sobre a questão da aprendizagem? O que as discussões auxiliaram nesse processo de mudança, caso tenha havido alguma? Caso não tenha havido mudança na prática, o que vocês acham que precisa ser feito para vocês refletirem mais sobre a Educação, em especial as questões da aprendizagem? Ou ela não precisa ser pensada? De que modo os argumentos trazidos nas discussões do Programa contribuem para sua formação?

Considero como sendo o momento mais importante desse instrumento de pesquisa, pois é a partir dessa ação que os professores reveem conceitos, reelaboram hipóteses, comparam o antes e o depois e são impulsionados a desenvolver uma postura reflexiva e, conseqüentemente, a reconstruir suas ações. É neste bloco de questões que também encontramos subsídios para responder à questão problematizadora desta pesquisa: Quais mudanças a formação continuada para alfabetizadores ofertada pelo PNAIC provocou na prática pedagógica do corpo docente na rede de ensino de Catende?

No decorrer desta ação percebi que os professores já estavam cansados, afinal a sessão reflexiva durou quatro horas, iniciamos as 08h30 e concluímos as 12h30. No entanto, apesar do cansaço todos participaram até o final do encontro tanto nas discussões no grande grupo quanto nos momentos de registro das falas das duplas/trio.

Ao término do encontro agradei aos professores e deixei um espaço de tempo para que pudessem expressar suas opiniões sobre este momento. Alguns professores se colocaram dizendo que foi um momento de avaliação do programa, mas também de autoavaliação, pois não há como pensar a rotina do PNAIC sem analisar como o professor está desempenhando seu papel na sala de aula. Outros professores falaram das dificuldades estruturais do programa como recursos para material didático e melhores condições físicas para o dia das formações e liberação da regência de aulas no dia das formações, que conforme explicado no capítulo I, a formação se dá no contraturno das aulas, ou seja nas horas atividades.

Observei que apenas uma dupla deixou de responder uma das perguntas deste último bloco de questões. Não foi possível verificar se esse fato se deu por esquecimento ou outro motivo, já que só percebi o ocorrido após a saída de todo grupo da sala não tendo a oportunidade de intervir nessa situação.

O encontro foi registrado em gravação de áudio e imagem e transcrito mediante autorização dos pesquisados. Assim como na apreciação dos questionários, para efeito de análise de dados, foram retirados da transcrição da sessão reflexiva excertos que de alguma forma mantinham relação com os achados da pesquisa e principalmente que sinalizavam pistas e evidências para responder a questão problema dessa investigação, qual seja: Quais mudanças a formação continuada para alfabetizadores ofertada pelo PNAIC provocou na prática pedagógica do corpo docente na rede de ensino de Catende?

Durante as discussões os professores alfabetizadores, em sua maioria, participaram ativamente, expondo ideias, narrando experiências de sala de aula, falando das formações, apresentando dificuldades e qualidades do PNAIC, declarando, sobretudo, a importância das formações do PNAIC para o aprimoramento profissional docente. Alguns professores participaram de forma mais tímida, contudo, todos

permaneceram até o final da sessão de forma espontânea, demonstrando interesse pela oportunidade de falar, refletir e apontar sugestões para o programa.

Na próxima seção, apresentar-se-ão os resultados das análises dos dados obtidos por meio do questionário e sessão reflexiva, tendo como discussão os teóricos da literatura específica.

2.3 Tecendo interpretações a partir da análise dos dados

É importante ressaltar que as análises aqui tecidas, dos dados produzidos por meio de questionários e também da sessão reflexiva forneceram elementos para responder à questão problema desta pesquisa, identificando assim, quais mudanças a formação continuada para alfabetizadores ofertada pelo PNAIC provocou na prática pedagógica do corpo docente na rede de ensino de Catende. Outrossim, as análises serviram de base para a elaboração e implementação do Plano de Ação Educacional. Todavia, não se pretende esgotar a discussão em torno do tema proposto, mas sim propor ações que venham atender às demandas dos professores com o propósito de qualificar sua atuação.

2.3.1 Sobre o questionário

A apresentação dos dados do questionário e, conseqüentemente, sua análise, obedeceu à sequência dos blocos de questão deste, conforme informado no detalhamento do percurso metodológico, sendo, o primeiro grupo de perguntas relacionado às características pessoais e profissionais; o segundo bloco se refere ao processo de formação continuada dos professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC na rede de ensino de Catende-PE; o terceiro bloco abordou sobre a aplicabilidade e possíveis contribuições da proposta de formação do PNAIC para os professores alfabetizadores; e por último, buscou-se levantar proposições de ações, no âmbito do PNAIC, para potencializar a transformação das práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização de crianças no município de Catende/PE.

Em relação ao primeiro bloco de questões do questionário, para efeitos didáticos, o Quadro 8 traz a consolidação dos dados sobre a caracterização profissional dos professores alfabetizadores respondentes, especificando sua formação acadêmica; forma de ingresso no PNAIC; tempo de experiência como professor alfabetizador; tempo de atuação na rede municipal de ensino de Catende; e participação em outros cursos de formação continuada. Verificou-se, entre os respondentes da pesquisa, que estes têm procurado a formação acadêmica superior, necessárias para realizar as mudanças e atualizações compatíveis com as demandas da atualidade. Os dados revelam também que a maioria dos professores egressos do PNAIC 2013 tem entre 21 e 25 anos de experiência tanto como professor do primeiro ciclo dos anos iniciais, como de tempo de serviço na rede, conforme discriminado no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 – Caracterização profissional dos professores que responderam ao questionário

| Itens analisados | | % de professores |
|---|----------------------------------|------------------|
| Formação | Ensino Médio: | 5 |
| | Graduação: | 54 |
| | Pós – graduação: | 41 |
| Forma de ingresso no PNAIC | Por adesão: | 64 |
| | Por determinação da escola/rede: | 36 |
| Tempo de experiência como professor alfabetizador | Menos de 5 anos: | -- |
| | Entre 5 e 10 anos: | 18 |
| | Entre 11 e 15 anos: | 23 |
| | Entre 16 e 20 anos: | 18 |
| | Entre 21 e 25 anos: | 32 |
| Mais de 25 anos: | 9 | |
| Tempo de atuação na rede municipal de ensino de Catende | Menos de 5 anos: | -- |
| | Entre 5 e 10 anos: | 14 |
| | Entre 11 e 15 anos: | 27 |
| | Entre 16 e 20 anos: | 14 |
| | Entre 21 e 25 anos: | 36 |
| Mais de 25 anos: | 9 | |
| Participação em outros cursos de formação continuada | Sim: | 50 |
| | Não: | 50 |

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante observar ainda que metade dos professores alfabetizadores respondentes já participou de outros cursos de formação continuada, e destes 73%

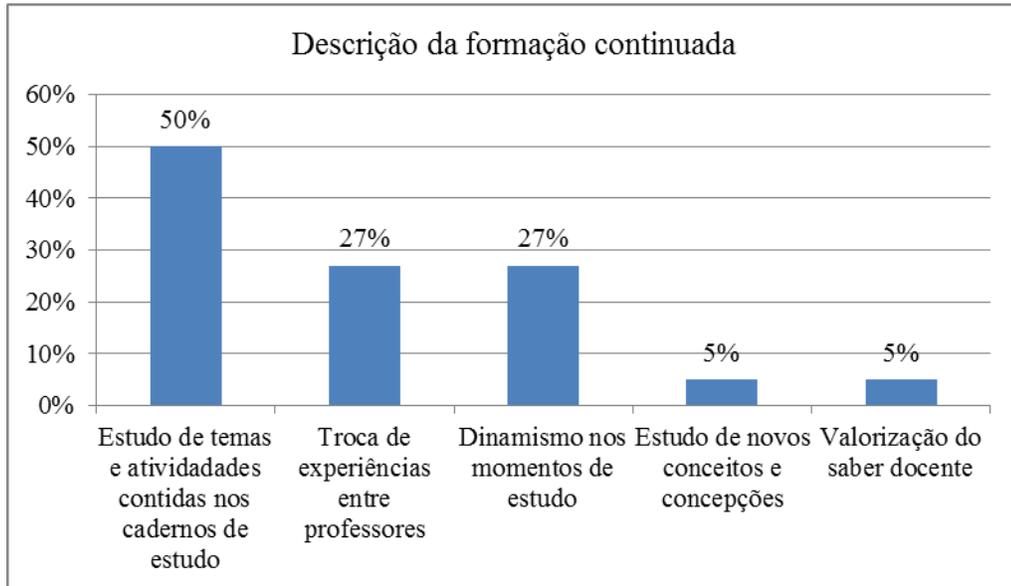
afirmaram ter participado do Pró-Letramento². Embora essa informação nos leve a pensar que esses professores possuem um leque mais amplo de conhecimentos e experiências referentes à alfabetização e ao letramento é importante ressaltar, conforme alerta Candau (1997), que a formação continuada não deve ser entendida como um processo cumulativo de cursos, técnicas e outras atividades, mas como momento de “reflexividade crítica” sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, cabe-nos refletir sobre algumas questões: que conhecimentos foram mobilizados durante essas formações continuadas? Será que esse professor incorporou essas aprendizagens e conhecimentos à sua prática diária? A autora explica também que o ciclo profissional docente não é algo linear, ou seja, que se pode, por exemplo, avaliar pela quantidade de cursos, tempo de atuação, pelo contrário, o ciclo profissional do professor é “complexo e heterogêneo”. Desta forma, é necessário compreender que as necessidades, problemas e expectativas do professor diferem de acordo com o estágio em que ele se encontra na carreira do magistério.

Em relação ao segundo bloco de questões, foi perguntado aos professores como eram desenvolvidas as formações continuadas do PNAIC sobre o tema Alfabetização e Letramento, solicitando que estes professores descrevessem estes momentos de estudo, entre as respostas o tópico mais citado foi o estudo de conteúdos/temas e atividades contidas nos cadernos de estudo. Percebe-se através dessa análise dos professores, que o curso de formação do PNAIC foi desenvolvido sob uma concepção mais conteudista, em detrimento de uma abordagem que valorizasse a troca de experiência e os saberes docentes tão importantes para a profissionalização do ensino e formação continuada. Vejamos no Gráfico 3, a seguir, como fica evidente essa diferença. É importante ressaltar que, em alguns casos, o respondente apresentou mais de um elemento em sua descrição.

² Programa Nacional de Formação Continuada de Professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental o qual apresentava como estratégia de formação continuada o estudo à distância e em serviço. O Programa Pró-Letramento foi criado em 2005.

Gráfico 3 – Descrição feita pelos professores alfabetizadores sobre a Formação continuada do PNAIC

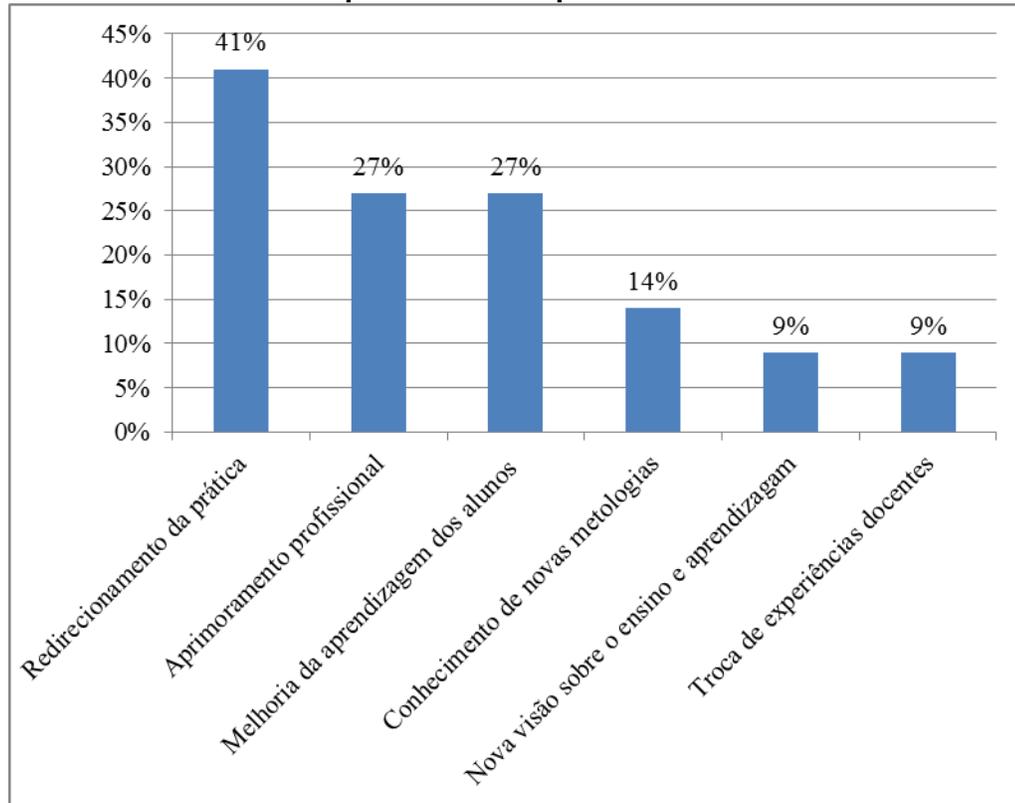


Fonte: Elaborado pela autora.

Para Tardif (2002) e Nóvoa (1995), num processo de formação continuada, os professores precisam ser vistos como sujeitos de sua prática, suas experiências e conhecimentos devem ser objeto de estudos e debates, segundo os autores, restringir a profissão docente a um conjunto de técnicas e competências, separando o eu profissional do eu pessoal, traz como consequência uma crise de identidade dos professores.

Neste mesmo bloco de questões, os professores responderam à seguinte questão: as formações continuadas desenvolvidas sobre o tema Alfabetização e Letramento atenderam às suas expectativas? 95% dos respondentes afirmaram que as formações atenderam a suas expectativas, e apenas um professor (5%), alegou que as formações atenderam em parte. Vejamos no Gráfico 4, a seguir, os elementos mais citados pelos professores, ao explicar como ou por que suas expectativas foram correspondidas.

Gráfico 4 – Principais contribuições das formações do PNAIC no atendimento às expectativas dos professores



Fonte: Elaborado pela autora.

Quando convidados a avaliar os momentos de formação continuada, tendo como parâmetros os conceitos: ruim, regular, bom e ótimo, 86% dos professores conceituaram as formações como ótimas, enquanto 14% as avaliaram como sendo boas.

Em relação às dificuldades encontradas nas formações, a inadequação do ambiente físico foi o item mais citado pelos professores, eles se queixaram da inexistência de um lugar específico para a realização das formações, fazendo com que os encontros acontecessem em lugares diferentes, às vezes, desconfortáveis. Por outro lado 23% dos respondentes afirmaram que não houve dificuldades durante os momentos de formação. Podemos observar na Tabela 6, a seguir, as principais dificuldades relatadas.

Tabela 6 – Principais dificuldades encontradas pelos professores durante as formações continuadas do PNAIC

| Dificuldade | % |
|--|----------|
| Inadequação do ambiente físico | 45% |
| Formações no horário noturno | 14% |
| Insuficiência de materiais de estudo | 9% |
| Formações no horário diurno | 9% |
| Falta de recursos para confecção materiais pedagógicos | 4% |
| A atuação da orientadora de estudo | 4% |
| Pouca relevância dos conteúdos estudados | 4% |

Fonte: Elaborada pela autora.

No que diz respeito às potencialidades das formações do PNAIC, conforme exposto na Tabela 7, a seguir, os respondentes deram maior ênfase aos conteúdos estudados nas formações, tendo sido este item assinalado por 77% dos professores.

Tabela 7 – Principais potencialidades das formações do PNAIC apontadas pelos professores alfabetizadores

| Potencialidades | % |
|-----------------------------------|----------|
| Conteúdos estudados nas formações | 77% |
| Atuação da orientadora de estudo | 54% |
| Materiais de estudo | 54% |
| Ambiente físico adequado | 9% |

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao justificar sua resposta, uma das professoras argumentou que os conteúdos estudados “possibilitaram compartilhar experiências; promover nos docentes um pensamento reflexivo; contribuir para o letramento dos educandos” (PA 1).

A fala dessa professora revelou, de forma breve, aquilo que é fundamental num processo de formação continuada, conforme a visão da maioria dos autores que dão sustentação teórica a esta pesquisa, na qual a “prática reflexiva” (NÓVOA, 1992; FREIRE, 2008), aliada aos “saberes docentes” (TARDIF, 2002; CANDAU, 1997), deve servir de base para as políticas de formação continuada.

De acordo com Tardif (2002), o interesse e a importância acerca da satisfação dos professores ao participarem de cursos de formação continuada estão diretamente relacionados à valorização que se dá à experiência docente. São esses saberes que dão sentido às discussões. Nessa perspectiva Tardif enfatiza que:

[...] nossa posição se distancia também dos enfoques que tendem a assimilar o ensino a uma ciência, a uma técnica, a uma atividade profissional baseada numa racionalidade exclusivamente epistêmica [...]. Nesse sentido, nossa proposta de trabalho constitui um discurso em favor de uma racionalidade limitada e concreta, enraizada nas práticas cotidianas dos atores, racionalidade aberta, contingente, instável, alimentada por saberes lacunares, humanos, baseados na vivência, na experiência, na vida (TARDIF, 2002, p. 224).

Quanto ao fato de a formação continuada do PNAIC promover um “pensamento reflexivo”, conforme a descrição da PA1, os estudos de Nóvoa (1992a) corroboram essa ideia, quando afirmam que a formação continuada deve promover uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que provoque as dinâmicas de autoformação. Para o autor “[...] Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Ao perguntar aos professores alfabetizadores sobre a existência de monitoramento/acompanhamento pedagógico às salas de aula, bem como quem realizava e como era desenvolvida esta ação, 27% afirmaram que era o educador de apoio e 31% alegaram que as orientadoras de estudo do PNAIC eram responsáveis por esta tarefa. Esses professores relataram ainda, que esses momentos eram “muito importantes e proveitosos”, pois as orientadoras/educadoras de apoio as “orientavam dando direcionamentos no desenvolvimento das aulas” (PA2).

Ainda sobre o acompanhamento do trabalho docente às salas de aula, quando foi solicitado aos respondentes para avaliar o grau de influência desta tarefa, 54% julgaram como sendo de alta influência, pois de acordo com o PA3, durante as visitas o orientador/educador de apoio resgatava os conceitos abordados nas formações. “Este momento era de grande relevância para a verificação do nosso trabalho em sala de aula”, afirmou o PA 4. Na avaliação de 32% dos respondentes o acompanhamento exerceu influência moderada, enquanto que 13% afirmaram que o acompanhamento exerceu nenhuma influência sobre o trabalho docente. Nenhum dos professores que registraram essa alternativa justificou sua resposta

Visando fortalecer e regulamentar o processo de formação inicial e continuada docente, foi publicado no ano de 2016, o decreto nº 8.752/16, que procura estabelecer,

em regime de colaboração entre os níveis de governo da Federação, a oferta de formação inicial e continuada do magistério para as redes públicas da educação básica.

Embora no inciso Art. 2º, inciso IV do Decreto nº 8.752 de 09 de maio de 2016 (BRASIL, 2016) esteja prevista “a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada” (p.02), bem como o apoio técnico e financeiro esteja assegurado no Art. 11, inciso VI do mesmo decreto, a falta de recursos que venham garantir uma política de acompanhamento às salas de aula para auxiliar os professores ajustando a prática docente às expectativas do PNAIC tem sido um dos pontos frágeis deste programa. Conforme afirmam Gatti e Barreto (2009, p.221), “[...] os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de entender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar”.

Não há como avançar, como melhorar as ações educacionais sem investimentos. É preciso que os efeitos positivos, que ocorrem, geralmente durante o processo de desenvolvimento da capacitação, sejam efetivamente apropriados e incorporados à prática docente, neste sentido, é fundamental o apoio financeiro para o desenvolvimento dos programas e fomento a pesquisas sobre formação continuada, condições fundamentais para que o país possa avançar provendo suporte de acompanhamento durante e após as atividades de formação.

Concluindo esse bloco de questões foi perguntado aos respondentes sobre a influência da participação do gestor escolar na efetividade das ações do PNAIC. Vejamos na Tabela 8, a seguir, como ficaram divididas as respostas:

Tabela 8 – Grau de influência do gestor escolar na efetividade das atividades do PNAIC na sala de aula de acordo com os professores alfabetizadores

| Grau de influência | % |
|---------------------------|----------|
| Pouca influência | 18% |
| Influência moderada | 41% |
| Alta influência | 23% |
| Nenhuma influência | 18% |

Fonte: Elaborada pela autora

Analisando as justificativas dos professores, em que a maioria dos respondentes apontou o grau de contribuição do gestor no programa como sendo de influência moderada, pude constatar, de acordo com a resposta do PA1, que o desempenho do gestor aconteceu de forma tímida, quando deveria ser mais “participativa”. Para Lück (2002), a efetiva gestão escolar implica na criação de ambiente participativo, independentemente da tendência burocrática e centralizadora ainda vigente na cultura organizacional escolar e do sistema de ensino brasileiro. A autora afirma que a capacitação profissional docente em serviço envolve diversas atividades e demandam os seguintes cuidados por parte do gestor:

- observação, análise e *feedback* sobre as experiências profissionais e conseqüente construção de conhecimento, em associação com o conhecimento educacional produzido;
- realização de grupos de estudo e oficinas práticas sobre aspectos em que se pretende promover mudanças;
- promoção de troca de experiências e de material pedagógico entre os professores sobre estratégias que utilizam para garantir maior efetividade na aprendizagem dos alunos;
- estudo sobre competências docentes e de trabalho e fundamentação para o seu exercício consistente;
- criação de portfólios individuais e por áreas de atuação para os resultados desses estudos e práticas objetivando sua sistematização;
- planejamento de implementação e incorporação de novas aprendizagens e conhecimentos em novas práticas profissionais (LÜCK, 2009, p. 88).

Pude constatar ainda, a presença de alguns desses cuidados mencionados pela autora na prática de boa parte (23%) dos gestores das escolas investigadas junto aos professores que alegaram que a participação do gestor escolar teve alta influência no desenvolvimento das atividades do programa. Como referência, tomemos o depoimento do PA3, que justificou sua resposta, dizendo que o “gestor dava suporte”, “valorizava o programa” e principalmente, “se preocupava com o aprimoramento do professor e a aprendizagem das crianças”.

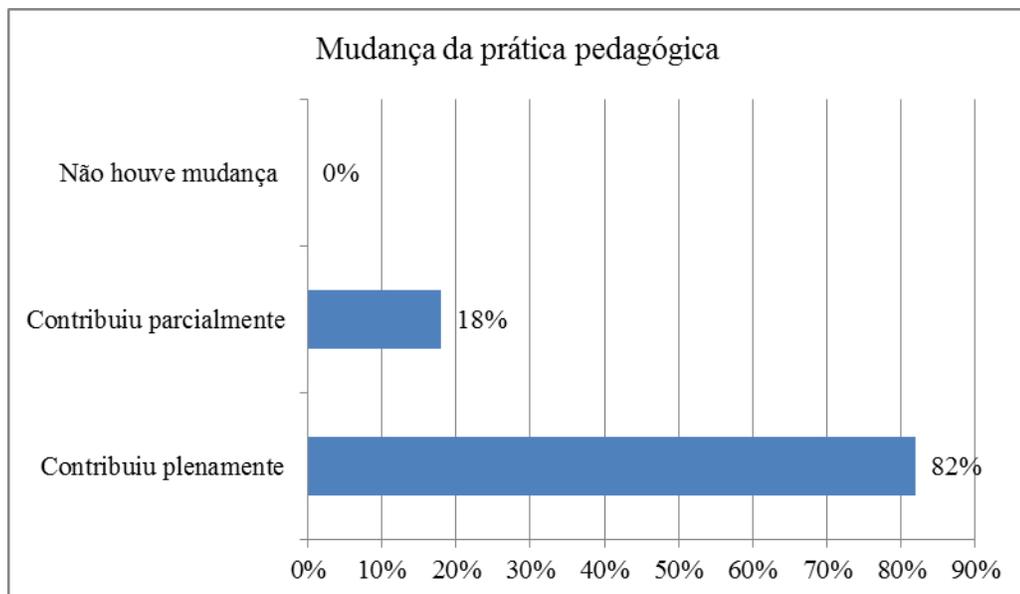
Na atualidade, ao gestor escolar não cabe apenas a função de gerente, que zela e cuida das normas escolares, o gestor tem um papel fundamental na condução pedagógica da escola, sua função principal é pois, “apropriar-se”, “envolver-se” com a dinâmica pedagógica, compreendo-a como elo que perpassa todo Projeto Político Pedagógico (LÜCK, 2009). Partindo desse princípio, a ausência desses requisitos na

prática do gestor escolar afetou o grupo de professores pesquisados cuja análise foi de que o gestor escolar exerceu pouca ou nenhuma influência no andamento do PNAIC. Podemos comprovar essa afirmação ao observar a fala de uma dos respondentes: “o gestor raramente se preocupava com o andamento do PNAIC” (PA5).

Lück (2009), afirma que a tônica de todas as ações praticadas na escola deve ser a orientação e a motivação consciente e sistemática para a formação e aprendizagem dos alunos. Portanto, a função do gestor é inexoravelmente pedagógica. Esse trabalho, no entanto só será completo, a partir dos cuidados que o gestor escolar possa ter para diminuir a frequência das ações que não têm essa finalidade.

Analisando o terceiro bloco de questões, no qual os respondentes foram indagados sobre as contribuições da formação continuada do PNAIC para a mudança da prática docente, a maioria dos professores respondeu que “sim” que esses momentos de estudo contribuíram plenamente para a mudança de sua prática, conforme ilustra o Gráfico 5, a seguir. É importante ressaltar que essa é a questão problema que motiva esta pesquisa.

Gráfico 5 – Contribuições da formação continuada do PNAIC para a mudança da prática docente



Fonte: Elaborado pela autora.

Para melhor compreender a natureza das mudanças relatadas pelos professores neste processo, no Quadro 9, a seguir, estão selecionadas as principais respostas e justificativas apontadas pelos pesquisados.

Quadro 9 – Principais contribuições do PNAIC para a mudança do fazer pedagógico apontadas pelos professores alfabetizadores

| Identificação do professor Alfabetizador | Respostas |
|---|--|
| PA5 | “A mudança de atitude é evidente na prática de cada professor que fez parte do PNAIC, pois não há como continuar ensinando da mesma maneira diante de tanta inovação.” |
| PA 6 | “[...] ajudou muito em minha prática pedagógica, enriquecendo minhas experiências em sala de aula”. |
| PA7 | “[...] me fez mudar a visão de uma educadora retrógada avançando meu olhar em novos horizontes de aulas práticas, renovadas e divertidas”. |
| PA8 | “Aprendemos bastante nas formações. Trocamos relatos de experiências. Os conteúdos e temas estudados nos ajudaram a alcançarmos bons resultados.” |

Fonte: Elaborado pela autora.

Entendemos, de acordo com os sujeitos desta pesquisa, que as formações do PNAIC provocaram várias mudanças na prática pedagógica dos professores alfabetizadores: enriquecimento profissional, melhoria dos resultados na aprendizagem das crianças, mudança de atitude frente ao processo de ensino-aprendizagem. Essas mudanças foram motivadas, principalmente, pela troca de experiências e pela oportunidade de refletir sobre a prática docente, como foi citado anteriormente na análise do segundo bloco pelo PA1, e no Quadro 9 pelo PA8.

Segundo Tardif (2002), é por meio do saber da experiência que os professores estabelecem uma relação crítica reflexiva com os saberes das disciplinas e com os saberes da pedagogia. Esse movimento é de suma importância, pois é por meio dessa operação que os demais saberes são avaliados, selecionados e incorporados à prática cotidiana.

Para Candau (1997, p. 59), os saberes da experiência são de extrema importância na profissão do professor. Para a autora esses saberes “[...] se originam no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio, são conhecimentos que surgem da experiência e são por ela validados”.

É através desses saberes que os professores e professoras julgam a formação que adquiriram a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhe são propostas e concebem os modelos de excelência profissional. Eles constituem, hoje, a cultura docente em ação e é muito importante que sejamos capazes de percebê-la não reduzi-la ao nível cognitivo (CANDAUI, 1996, p.3).

Um novo olhar sobre o fazer pedagógico valorizando experiências, refletindo, estudando e analisando a prática docente tem sido o *feedback*, até o momento, por parte dos participantes desta pesquisa. Convidados a expressar sua opinião sobre a formação continuada promovida na primeira edição do PNAIC, cujo tema foi Alfabetização e Letramento, respondendo se a mesma atendeu ou não às suas expectativas, ao que a maioria, 86% dos professores, respondeu “sim”, a formação atendeu plenamente às expectativas. E mais uma vez a reflexividade crítica sobre a prática foi valorizada pelo professor: “A partir destas formações refletimos a nossa prática pedagógica” (PA2).

Para Freitas (2002), a formação apropriada para promover a autonomia é coerente com esta proposta de preparação de professores *crítico-reflexivos*, empenhados e comprometidos com o próprio desenvolvimento profissional e que se envolvam com a implementação de projetos em que serão atores e autores da construção de uma *prática pedagógica transformadora*. Contudo, a autora alerta para que o processo de formação docente inicial ou continuada não perca de vista os conhecimentos da teoria da educação e do ensino, áreas do conhecimento fundamentais para a compreensão do ensino como atividade social, capazes de desenvolver nos professores a habilidade de investigar a própria prática, para, a partir dela, transformar os saberes docentes.

Infere-se, portanto, que relatos e troca de experiências, reflexão sobre a prática organizados dentro de uma visão articulada de teoria e prática, fazem parte da mudança proporcionada pelos professores alfabetizadores a partir da formação

continuada do PNAIC. Isso reafirma as proposições dos autores anteriormente citados (Nóvoa, 1995; Tardif, 2002; Candau, 1997), quando eles defendem como sendo elementos basilares na formação, tanto permanente quanto continuada dos professores, a reflexão crítica sobre a prática e a valorização dos saberes docentes. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2008, p. 44).

Concluindo o questionário passemos agora para o **último bloco de questões**, o qual foi solicitado aos participantes que propusessem ações para potencializar a transformação das práticas docentes voltadas para a alfabetização na rede municipal de ensino de Catende. Na Tabela 9, a seguir, estão elencadas as principais ideias dos professores respondentes.

Tabela 9 – Propostas para a melhoria do PNAIC feitas pelos professores alfabetizadores

| Propostas | % |
|--|----------|
| Fornecimento de recursos didáticos para confecção de materiais pedagógicos | 32 % |
| Ambiente adequado para as formações continuadas | 18% |
| Manter as formações o horário diurno e durante a semana | 14% |
| Priorizar os momentos de formação | 9% |
| Sintetizar a teoria e priorizar a prática docente | 4% |

Fonte: Elaborada pela autora.

Diante dos dados da Tabela 9, as propostas trazidas dizem respeito, em sua maior parte, a aspectos infraestruturais (condições físicas do local das formações, falhas no apoio de locomoção, horário das formações, não recebimento do material didático, e outros); a maioria dos professores considera que a melhoria do PNAIC depende da aquisição de recursos para confecção de materiais pedagógicos.

Contudo, em seu depoimento, o PA2 argumenta que o mais importante é “sintetizar as teorias e proporcionar mais a prática por ser significativa para o nosso

crescimento”. Embora o material do PNAIC tenha sido elaborado alheio à participação dos professores alfabetizadores, o mesmo contemplou a articulação entre teoria e prática. Os professores puderam se reconhecer em muitos relatos de colegas, uma vez que, já haviam vivido situação semelhante.

Na visão de Teixeira (2010, p. 15),

A relação entre teoria e prática deve ser encarada como um princípio do qual não é possível abrir mão quando se concebem e se desenvolvem diferentes estratégias de formação continuada. É voz comum hoje que não basta apenas a formação Inicial, pois esta não consegue dar conta do universo multifacetado do cotidiano escolar. A formação continuada é essencial e importante porque pela sua natureza, ela se constrói cotidianamente pelo exercício da docência e do trabalho da escola.

Segundo Freire (2008) a prática é fundamental, ela sucede e precede a teoria. O professor faz bem uma determinada atividade quando, se apropriando da teoria, reflete sobre esta no momento da prática. E quanto mais se pratica, mais aumenta seu conhecimento, pois seu fazer pedagógico lhe confere autonomia para construir novos conhecimentos.

Importante observar que, ao falar sobre a necessidade de um espaço maior para a discussão das experiências de sala de aula, o PA2 está se colocando como sujeito de sua formação continuada, reconhecendo que sua prática pedagógica é autônoma.

Na mesma direção, o PA5 apontou como proposta para melhoria de sua prática “priorizar as formações continuadas”. Esse comentário somado à grande ênfase que foi dada aos conteúdos estudados nas formações (Tabela 7) me fez depreender que o professor, apesar de tantas atribuições, aspira por momentos de estudo, de aperfeiçoamento, de autorrealização profissional e justamente esse desejo que o mobiliza na busca por mudanças.

Nesta perspectiva, Freire (1991, p. 32) nos convida a refletir dizendo que, “[...] Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. O professor é um profissional que tem por necessidade a busca contínua do conhecimento, ou seja, um incessante trabalho de buscar, conhecer novas práticas

pedagógicas e novos métodos que enfatizem um ensino de qualidade, isto é o caráter de inacabamento da formação proposta por Freire.

Contudo, Teixeira (2010) destaca que a formação continuada vai muito além do estudo individual ou coletivo, mas se consolida pelo interesse dos professores em buscá-la, construí-la, e vivenciá-la cotidianamente na escola, na sala de aula, nas reuniões pedagógicas, no horário pedagógico, nas reuniões de pais e mestres, no planejamento, no manuseio do livro didático, no atendimento individual ou coletivo com a coordenação pedagógica, dentre outros. Desta forma, a formação continuada acontece, em toda atividade que o professor possa interagir, seja com os estudantes, seja com seus colegas professores, coordenadores, gestores.

Na sequência, os professores respondentes apresentaram possíveis estratégias para potencializar as aprendizagens adquiridas nas formações do programa, fazendo com que as estas formações se desdobrem em sala de aula. A Tabela 10, a seguir, nos revela:

Tabela 10 – Principais Estratégias para potencializar as aprendizagens adquiridas nas formações do programa fazendo com que se efetivem em sala de aula

| Estratégias | % |
|---|----------|
| Aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula | 27% |
| Buscar atualização profissional sempre / continuar o estudo dos cadernos do PNAIC individualmente | 23% |
| Levar o lúdico para a sala de aula | 9% |
| Ver o aluno como sujeito da aprendizagem | 4% |

Fonte: Elaborada pela autora.

Observa-se que aplicar os conhecimentos/aprendizagens adquiridos durante as formações do PNAIC na sala de aula constitui-se, segundo a opinião dos professores, na estratégia primeira para que os objetivos do programa sejam efetivados, ou seja, para que haja melhoria na prática docente e, conseqüentemente, na aprendizagem das crianças. O depoimento do PA5 ratifica essas declarações quando ele afirma que para que as aprendizagens e experiências vivenciadas nas formações sejam efetivadas é

indispensável “Manter o foco nos estudos buscando executar em sala de aula as atividades propostas”.

O relato acima traz um princípio extremamente importante no campo pedagógico, ou seja, coloca o foco no engajamento no professor. De acordo com as orientações contidas no caderno do PNAIC (BRASIL, 2012a), a vontade em continuar aprendendo e buscando coisas novas favorece o engajamento do professor nas formações e na sua prática diária, reacendendo nele o ânimo pelo que faz. Portanto,

Privilegiar esses aspectos nos encontros formativos favorece a materialização da formação ao longo da vida profissional. Nessa perspectiva, provocar o professor com diferentes desafios e questionamentos, valorizando o conhecimento e o saber que ele já traz, se constitui em um caminho para o engajamento do profissional docente em diferentes espaços pessoais e profissionais (BRASIL, 2012a, p. 18).

De forma mais tímida, aparece como estratégia para que as orientações teórico-metodológicas se consolidem em sala de aula, a concepção de aluno enquanto sujeito da aprendizagem: “O educando deve ser visto como sujeito capaz de construir o conhecimento” (PA1). Sobre este aspecto, nos reportamos a Freire (2008), quando este afirma que “ensinar não é transferir conteúdos, mas criar as possibilidades para a sua produção e construção” (p. 25). Desta forma, o simples fato do professor ou da professora comunicar um saber ao aluno ou à aluna não basta para que ele realmente aprenda. Na lógica da pedagogia freireana o ensino se faz *com* o aluno e não *para* o aluno.

Diferente do primeiro relato, este depoimento dirige a atenção para o aluno. E sobre este ponto destacamos a visão do programa, o qual explicita que:

Alfabetizar na perspectiva do letramento também é compreender que se ensina para que as crianças sejam sujeitos capazes de expor, argumentar, explicar narrar, além de escutar atentamente e opinar, respeitando a vez e o momento de falar (BRASIL, 2012c, p. 11).

Essas concepções evidenciadas nas falas dos professores passam fundamentalmente pela reflexão crítica sobre a alfabetização trazidas no âmbito das formações do PNAIC bem como sobre os procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos na sala de aula. Conforme vimos no capítulo I desta pesquisa, há uma

rotina didática a ser vivenciada pelos professores alfabetizadores do PNAIC na qual o planejamento pedagógico precisa envolver um conjunto de procedimentos que devem ser executados num período de tempo, tendo como referência “as práticas/culturais dos sujeitos envolvidos, suas experiências e conhecimentos” (BRASIL, 2012c, p. 19).

Entende-se, portanto, corroborando a opinião da maioria dos professores alfabetizadores respondentes, que colocar em prática os conhecimentos adquiridos/produzidos durante as formações continuadas configura-se estratégia fundamental para o êxito da aprendizagem das crianças e conseqüentemente do programa.

Encerrando este último bloco de questões, foi colocado sob a avaliação dos respondentes a questão do monitoramento da prática docente nas salas de aula PNAIC, uma vez que uma das grandes preocupações da secretaria de educação de Catende em relação ao sucesso do PNAIC, como já foi comentado no início deste trabalho, é o fato de este não dispor, em seu desenho original, de uma sistemática de monitoramento das ações desenvolvidas em sala de aula. Ao serem interrogados sobre essa questão, as respostas dos professores se dividiram, 50% afirmaram que sim, que é necessário que se tenha um monitoramento, pois “[...] quando há um acompanhamento seja do educador de apoio ou do orientador de estudo, o professor sente-se mais seguro e entusiasmado” (PA5). A outra metade alegou que não, que não há necessidade de acompanhamento à sala de aula, pois “[...] quem conhece e quer, faz acontecer com monitoramento ou não (PA9)”.

Notadamente se observa uma “resistência” por parte dos professores em serem monitorados em suas atividades diárias. Relegando ao acaso, o direcionamento da prática pedagógica *in loco*, no momento exato em que o docente, muitas vezes, se depara com desafios, surpresas e dúvidas, no qual o orientador de estudo ou educador de apoio juntamente com o professor devem buscar alternativas, caminhos para sua solução. Este ainda é um dos grandes problemas do acompanhamento ao trabalho docente.

O depoimento desse professor alfabetizador me reportou, ainda, à fala da de uma das orientadoras de estudo, quando na pesquisa exploratória ela afirmou que o desempenho do professor está diretamente relacionado ao senso de responsabilidade

dele: “A meu ver o bom desempenho parte primeiramente do interesse do professor pela aprendizagem dos alunos. [...] penso que o peso maior dos resultados recaem para o professor que é profissional ou não [...]” (Amanda Leitão). Ou seja, essa afirmação deposita no professor a responsabilização pelo bom desempenho de sua prática, ficando subentendido a desresponsabilização das instituições em estimular e promover a participação docente em formações continuadas, concebendo-a como processo fundamental para o aprimoramento profissional docente.

Não obstante, conforme visão de Antunes (2001), além do princípio da responsabilidade e compromisso que o professor deve ter, é impossível estimular e desenvolver nos alunos aprendizagens significativas sem uma mudança expressiva na ação docente. Agora, cabe ao professor uma educação contínua, logo, uma apropriação de muitas competências a serem empregadas, enriquecida por estudos, pesquisas, leituras, debates, por cursos pedagógicos, contudo, “a mais infalível e imprescindível competência é a do próprio professor em administrar sua formação continuada, com enriquecimento diário” (p. 78).

Ele acrescenta que a formação continuada oportuniza ao professor a construção de novos conhecimentos, a apropriação de novas técnicas de ensino, e ainda de compartilhar experiências coletivamente, cooperando com seus colegas, encontrando, assim, formas inovadoras de enfrentar os problemas de sala de aula, de sua escola e de sua vida.

2.3.2 Sobre a sessão reflexiva

Os excertos selecionados para esta análise foram retirados da sessão reflexiva realizada com 21 professores alfabetizadores egressos da primeira etapa do PNAIC (2013) que se mantiveram no programa no ano de 2016, período em que ocorreu a pesquisa de campo. O encontro aconteceu no dia 24 de maio de 2016, na sala de reunião do Ginásio Municipal José Eugênio Cavalcanti. Com base no objetivo principal desta pesquisa, a análise da sessão reflexiva teve como foco apontar quais mudanças a formação continuada do programa provocou na prática pedagógica dos professores alfabetizadores, tendo como direcionamento um roteiro com questões pré-estabelecidas

a partir da proposta de Smyth (1992, apud RAMOS, 2003) que, como foi mencionado anteriormente, aborda a operacionalização do conceito de reflexão crítica com foco nas quatro ações que a compõem: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

Vejamos o primeiro excerto em que eu solicitei às professoras alfabetizadoras que descrevessem a formação continuada do PNAIC. É importante ressaltar que as informações dos excertos se referem às formações ocorridas no ano de 2013, cujo tema foi Alfabetização e Letramento.

Ao iniciar a sessão reflexiva solicitei aos professores alfabetizadores que descrevessem a cena da formação continuada, informando como é a sala, quem são os participantes, o que eles dizem?

1º Excerto:

| |
|---|
| (1) Edjane: Como a sala estava organizada? |
| (2) Mariana: Em forma de semicírculo, em outros momentos em grupos... |
| (3) Luzia: É, em círculo e em grupo. |
| (4) Clébia: A sala era organizada em círculo, onde havia uma visualização de cada participante para melhor desenvolver os temas abordados sobre alfabetização e letramento. |
| (5) Edjane: Como os participantes eram dispostos? |
| (6) Mariana: Era o professor como transmissor do conhecimento e os professores como agentes participativos. |

| |
|---|
| (7) Luzia: O formador ficava a frente expondo os materiais utilizados para a formação e os professores como espectadores. |
| (8) Eva: É como uma sala de aula. Tem aqueles que participam mais, que se colocam... aqueles que só escutam e observam, aqueles que tinham mais prática pra ajudar, fazer um cartaz, era assim... um ajudava o outro. |
| (9) Edjane: Quem participava da cena discursiva? |
| (10) Teresa: Todos que participavam do momento da formação: professores, educadores de apoio e formadores (orientadoras de estudo). |
| (11) Edjane: Quantas pessoas são envolvidas? |
| (12) Teresa: Todo público alvo dos professores do 1º ao 3º ano. Em média de 25 a 30 (professores) por sala. |
| (13) Clébia: A maioria das vezes a gente formava grupos, não era isso? Pra debater, pra estudar os cadernos, depois tinha as apresentações. E antes desse momento que a gente ficava em círculo tinha a tarefinha de casa que sempre era alguma coisa que ela [orientadora de estudo] passava para gente fazer na sala de aula e a gente trazer a experiência pra dividir com as demais, não era isso? |
| (14) Eva: Bom, eu lembro que quando o pacto foi lançado houve um desafio até de aceitação por parte do professor e aqui nessa sala eu lembro que a gente participou de uma reunião que teve aqui e alguém se queixava e foi perguntado assim, logo nesse momento, os prós e os contra do projeto porque a gente já tinha o Alfabetizar ³ , aí a gente perguntou o seguinte, e aí não vai se chocar com o PNAIC? Como é que a gente vai receber [o programa]? |

Chamamos a atenção para a fala da professora Eva (turno 8) quando retratara o momento da formação continuada comparando-o à rotina de uma sala de aula, fazendo uma relação entre o comportamento dos professores ao dos alunos, ou seja, a meu ver, embora Eva (8) tenha citado em sua fala a de troca de experiências, a participação, a colaboração, a professora descreveu o espaço de formação continuada como lugar de ensinar e aprender, comparando-o à tradicional sala de aula em que o professor

³ Alfabetizar com Sucesso – programa de formação continuada para os anos iniciais.

(orientador de estudo) é o detentor do saber e o aluno (professor alfabetizador) é o receptor do conhecimento. No turno (7) a professora Luzia também já havia descrito a organização do espaço das formações sob esta mesma perspectiva: “O formador ficava a frente expondo os materiais utilizados para a formação e os professores como expectadores”.

Nesta ação de descrever o ambiente das formações faltou um olhar sobre o aspecto físico, sobre a infraestrutura do local dos encontros. Os professores colocaram o foco da análise nas pessoas que participavam das formações e nos conteúdos vivenciados e eu, como pesquisadora, não fiz a intervenção necessária levantando questionamentos sobre as acomodações do espaço, o conforto e outros aspectos estruturais. É importante observar que essa dificuldade só foi percebida por mim no momento da transcrição das falas. Vale lembrar ainda que nas respostas ao questionário desta pesquisa 45% dos respondentes citaram o ambiente físico (mudança constante do lugar da formação, salas desconfortáveis) como a maior dificuldade dos momentos de estudo.

No turno (3) Clébia detalha a rotina da formação, ou seja, o seu formato conforme preconiza o programa: estudo em grupo, debates, círculo de apresentações de trabalhos, tarefa de casa [...] e nesta fala Clébia enfatiza um dos pontos mais importantes da formação continuada, o compartilhamento de experiências: “[...] tinha a tarefinha de casa que sempre era alguma coisa que ela [a orientadora de estudo] passava para gente fazer na sala de aula e a gente trazer a experiência pra dividir com as demais, não era isso?”.

Este momento da sessão reflexiva em que a professora expôs momentos práticos importantes das formações continuadas deveria ter sido bem explorado por mim, como pesquisadora, com outros questionamentos como, por exemplo: como eram esses estudos em grupo? Quais textos eram indicados? Como esses trabalhos eram apresentados? As tarefas de casa, em que consistiam e como eram retomadas nas formações seguintes? Segundo Santos (2010), essas intervenções discursivas fazem parte da dinâmica da pesquisa crítico-reflexiva e proporcionam aos participantes espaços de reflexão-transformação, bem como fornecem subsídios para que eles (re)construam seus discursos e suas ações através do diálogo.

A socialização de experiência, conforme informado no capítulo I, na pesquisa exploratória, foi citada pelas orientadoras de estudo, como uma das razões, pelas quais segundo as orientadoras, os professores obtiveram melhoria em seu desempenho, sendo este, inclusive, um dos eixos de análise desta pesquisa. Legitimando esta premissa, Tardif avalia que torna-se impossível transformar as práticas docentes, sem saber o que ele, o sujeito fundamental da ação pedagógica, pensa. Segundo Tardif (2002, p.15), “é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem se colocar em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidiano, são, fazem, pensam e dizem”.

Na sequência do diálogo descritivo, no turno 4, Eva fala do desafio em aceitar o programa por parte do professor:

[...] quando o pacto foi lançado [...] alguém se queixava e foi logo perguntado assim, logo nesse momento, os prós e os contras do projeto porque a gente já tinha o Alfabetizar, aí a gente perguntou o seguinte, e aí não vai se chocar com o PNAIC? Como é que a gente vai receber [o programa]?

Apesar desse momento da sessão reflexiva estar voltado para a ação do “descrever”, a professora Eva levantou questões que estão imbricadas em outras fases do ciclo reflexivo proposto por Smyth (1992, apud RAMOS, 2003). A professora expôs a preocupação dos professores alfabetizadores com a chegada de “mais um” programa de formação continuada, uma vez que, conforme descrito no capítulo anterior, no ano em que esta pesquisa foi desenvolvida, eles já participavam de um programa estadual de formação docente, o Alfabetizar com Sucesso, que abrangia as turmas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

Analisando essa conjuntura, buscamos apoio em Gatti e Barreto (2009, p.255) quando as autoras observam que “[...] salta à vista a necessidade de adoção de uma estratégia de ação articulada entre diferentes instâncias que formam professores e as que os admitem como docentes”, assim como a importância de “[...] conseguir consensos quanto aos rumos da educação nacional, das estruturas formativas de docentes para a educação básica”.

O trabalho dos professores está condicionado pelas políticas governamentais e pelo contexto socioeconômico, ainda que os professores também desempenhem um

papel fundamental como agentes do processo. Nessa direção, as mudanças que adentram os muros da escola interferem tanto na organização escolar como nas formas de relacionamento, de formação do professor e no seu trabalho, assim como no modo como os alunos aprendem. Sendo assim, torna-se imperativo olhar a formação dos professores no mundo moderno em uma dimensão emancipadora, como nos diz Freitas (2007, p.1220):

[...] a impossibilidade de desenvolvimento de uma formação de caráter emancipador, no interior de um sistema profundamente desigual e excludente, nos marcos do capitalismo, nos permite entender e atuar no campo das contradições e evita que possamos cair na armadilha das soluções fáceis, ágeis e de 'menor custo', que caracterizam, via de regra, as iniciativas no âmbito da educação e particularmente da formação.

Em vista disso, a busca por alternativas para o aprimoramento da política de formação continuada de professores envolve a efetivação de ações planejadas numa parceria entre escolas e Secretarias de Educação e as instâncias educacionais superiores com espaço para que os atores envolvidos participem na tomada de decisões acerca da sua própria formação.

Na sequência, eu solicitei aos professores que continuassem descrevendo a formação continuada, desta vez, falando sobre quais são as falas dos participantes do programa. Podemos verificar o Excerto 2, em que aparecem os trechos mais significativos da discussão:

2º Excerto

| |
|---|
| (15) Edjane: O que elas [as pessoas] diziam ? |
| (16) Sílvia: O foco principal era a aprendizagem né, do aluno... e ali a gente debatia o que a gente fazia na sala de aula... [...] a troca de experiência. |
| (17) Rebeca: Rever a prática. |
| (18) Clébia: Muitas vezes a gente via uma prática pedagógica, que vinha como uma sugestão e a gente adaptava para a realidade da gente. Porque a realidade que vem não é bem a nossa. Eu trabalhei um período, nessa época com Eva, e a gente trocava experiências. Não era Eva? Era muito bom. O que vinha de lá a gente adaptava. Eu no |

| |
|-------------------------------------|
| segundo ano e ela no primeiro[...]. |
|-------------------------------------|

| |
|---|
| (19) Eva: E ajudou muito viu. Naquela época ajudou muito... |
|---|

| |
|--|
| (20) Rebeca: O que ajudou muito foi a troca de experiências mesmo [...]. A gente tinha facilidade pra falar, porque já fazia parte da prática da gente. Só tinha assim uma nova visão, uma nova maneira de fazer o que a gente já fazia. |
|--|

Ao perguntar, no turno (15) o que os participantes do programa diziam, as respostas giraram em torno da aprendizagem do aluno, troca de experiência, rever a prática... No turno (16) Sílvia resume essas três situações em sua fala: “O foco principal era a aprendizagem né, do aluno... e ali a gente debatia o que a gente fazia na sala de aula... [...] a troca de experiência.” É importante observar que quando a professora utiliza o advérbio de lugar, dizendo que “ali a gente debatia o que a gente fazia na sala de aula” ela está demarcando, valorizando aquele espaço, ou seja, o momento da formação continuada.

Logo depois Rebeca (17) reforça: “Rever a prática”, e Clébia (18) buscando apoio em Eva complementa: [...] Porque a realidade que vem não é bem a nossa. [...] e a gente trocava experiências, não era Eva? Era muito bom. O que vinha de lá a gente adaptava [...]. Note-se neste excerto o uso recorrente do termo “a gente”, como primeira pessoa do plural, substituindo o “nós”, mostrando que as professoras procuraram fortalecer seus argumentos buscando auxílio nos demais participantes do programa.

De acordo com Altenfelder (2005, p.6),

Diferentemente da tendência tradicional, a tendência escolanovista concebe que a mudança de comportamento do educador se dá não por meio do domínio de conteúdos, mas, sim, pela vivência das experiências propostas nos encontros. [grifos meus]

Para a autora, essas reuniões podem provocar mudanças no discurso dos docentes. Não obstante, a autora observa que, muitas vezes, a falta de subsídios para desenvolver a prática pedagógica acaba por gerar uma “postura espontaneísta”, ou uma prática fundamentada no ensino tradicional. Assim, a dicotomia entre teoria e prática ainda se faz presente.

Segundo Tardif (2002), o interesse e a importância em relação à satisfação dos professores ao participarem de um curso de formação continuada estão estritamente ligados à valorização que é dada à experiência docente.

Vejam como as demais professoras, na sequência da conversa se reportam a essa troca de experiências. Eva (19) fala que “ajudou muito. Naquela época ajudou muito” enquanto Rebeca (20) conclui, “o que ajudou muito foi a troca de experiências mesmo. [...]. A gente tinha facilidade pra falar, porque já fazia parte da prática da gente.”

Como pesquisadora crítico-colaborativa, perdi a oportunidade de intervir quando no turno (19), falando sobre a troca de experiências, Eva afirmou que “ajudou muito. Naquela época ajudou muito”, ou seja, diante desta colocação, para fomentar a reflexividade e (re)significar os saberes eu deveria ter questionado: só naquela época? E atualmente a troca de experiências não ajuda mais?

No turno (20) Rebeca também enfatiza a troca de experiências como um dos pontos importantes citados durante as formações “O que ajudou muito foi a troca de experiências mesmo [...]. A gente tinha facilidade pra falar porque já fazia parte da prática da gente. Só tinha assim uma nova visão, uma nova maneira de fazer o que a gente já fazia.” Esta fala também deveria ter sido explorada por mim, pois no momento em que Rebeca diz “A gente tinha facilidade pra falar, porque já fazia parte da prática da gente”. Era oportuno saber: Como era essa prática? O que concretamente fazia parte dessa prática?

Assim como no momento em que, continuando sua fala Rebeca (20) afirmou que as orientações do PNAIC já faziam parte da prática dos professores “Só tinha assim uma nova visão, uma nova maneira de fazer o que a gente já fazia” eu deveria ter feito uma intervenção indagando: Como assim? A mesma prática com uma nova visão? Essa nova visão não trouxe diferenciação nenhuma na prática pedagógica? Então, se temos novos *corpus* teóricos, novas visões de mundo, isso não reverbera em uma mudança de uma prática? Ou seja, neste modelo de pesquisa crítico-reflexiva, o pesquisador deve se comportar como um mediador colaborativo no sentido de suscitar questões que se encontram embutidas no discurso dos interlocutores, contribuindo para o aprofundamento de questões importantes que incidem na qualidade da pesquisa.

Contudo, entendemos, de acordo com os sujeitos desta pesquisa que esse espaço para troca de experiências, reflexão crítica sobre a prática, possibilitado pelas formações do PNAIC é fundamental para o aperfeiçoamento profissional docente.

Porém, em que pese a importância dos saberes docentes, não se pode assegurar que só esses saberes sejam suficientes para formar um bom professor. Pimenta e Lima (2011) destacam que a redução dos estágios às perspectivas da instrumentalização técnica como repetição de modelos expõe os problemas da formação profissional docente: “A dissociação entre teoria e prática aí presentes resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática)” (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 41).

No próximo fragmento, os professores debatem sobre as ideias, concepções que eram discutidas nas formações, trazendo assim informações sobre os pressupostos teóricos do PNAIC.

3º Excerto:

| |
|--|
| (21) Edjane: O que os participantes diziam sobre o Programa? Qual/Quais era/eram a(s) ideia(s)? |
| (22) Mariana: O PNAIC foi pensado para a melhoria da prática docente e o processo do ensino aprendizagem. |
| (23) Nery: Até os 8 anos a gente tem que alfabetizar o aluno[...] O caderno traz jogos, dinâmicas, projetos, coisas que a gente já conhecia, mas aí o programa traz uma outra visão. O lúdico faz parte da criança.[...] a gente precisa trazer isso pra sala de aula[...] |
| (24) Clébia: A gente debatia os cadernos. Tinha a fala dos pensadores nos cadernos, depois vinha a prática do que os pensadores falavam. |
| (25) Rebeca: Eu ainda tô aprendendo Alfabetizar letrando. O PNAIC aprofundou mais essa visão do letramento. |
| (26) Carla: O PNAIC não é algo novo, ele veio para reforçar, para refletir sobre a minha prática pedagógica na sala de aula: a interdisciplinaridade, as fases do desenvolvimento. De que forma eu tô desenvolvendo minha metodologia dentro desse tema [das fases do desenvolvimento]? Porque pra mim toda metodologia é válida, só soma. Até o tradicional. O que foi que o tradicional deixou pra mim? A disciplina. |
| (27) Edjane: As falas possuem uma fundamentação teórica? Em quais fundamentações teóricas cada uma das falas está embasada? |

(28) Nery: Cada criança ela tem seu tempo, às vezes a gente diz: meu Deus nós estamos em junho e essa criança ainda não aprendeu nada. Quando é daí a pouco... é um estalozinho e ela já tá começando a formar palavras.

(29) Edjane: Então essa concepção diz que não há um tempo específico pra criança aprender, é isso?

(30) Carla: Ela é evolutiva.

(31) Clébia: Na época que a gente estudou, o professor só usava quadro e caderno. Hoje a gente vê que a criança não aprende só com o quadro e o caderno.

A partir dos questionamentos, a professora Mariana (22) afirma que durante as formações, os participantes do curso colocam o foco do programa na prática docente: “O PNAIC foi pensado para a melhoria da prática [...]”. No turno (23), Nery diz que as falas dos participantes acentuam a prioridade de focar das formações na alfabetização da criança: “Até os 8 anos a gente tem que alfabetizar o aluno[...]”.

Ainda no turno (23), Nery menciona a ludicidade como integrante das ideias discutidas nos encontros: “[...] O caderno traz jogos, dinâmicas, projetos, coisas que a gente já conhecia, mas aí o programa traz uma outra visão. O lúdico faz parte da criança. [...] a gente precisa trazer isso pra sala de aula[...]. Considerei muito oportuna esta colocação da professora Nery (23), pois tendo sido o PNAIC um programa voltado para a melhoria do ensino-aprendizagem de crianças de 6 a 8 anos de idade, o mesmo trouxe em seu desenho a ludicidade e o cuidado com as crianças como condições essenciais no processo ensino e aprendizagem. Porém, ao dizer: “A gente precisa trazer isso para a sala de aula” Nery não deixou claro se a ludicidade já faz parte da rotina pedagógica dos professores alfabetizadores. E mais uma vez eu, no papel de pesquisadora, deveria ter questionado esta colocação de Nery para saber até que ponto as orientações do programa estão refletindo efetivamente na sala de aula.

Na primeira edição do programa, em 2013, o tema de estudo da unidade 4 foi : **Ludicidade na Sala de Aula**. Em suas orientações, o caderno de estudo da referida unidade destaca que “O lúdico faz parte do cotidiano de qualquer criança desde a mais tenra idade [...]” (BRASIL, 2012d, p. 14). O documento citado observa ainda que a discussão sobre a relação entre o lúdico e a sala de aula deve-se à influência de diferentes abordagens teóricas como o construtivismo e sociointeracionismo (BRASIL, 2012d).

Ainda de acordo com o conteúdo da unidade quatro vários estudos versam sobre a ludicidade e a aprendizagem como ações complementares, salientando a ideia de que “[...] o lúdico, no seu papel de instrumento auxiliar e complementar da educação representa um recurso facilitador e motivador da aprendizagem escolar (KISHIMOTO, 2008; CHAGURI, 2006; ALMEIDA, 2003; dentre outros, apud BRASIL, 2012d, p. 10).

E concluindo a ação do informar, sobre as concepções e ideias contidas nas orientações teórico metodológicas do PNAIC, com o objetivo de ampliar o debate, ressaltai, junto aos professores que por traz dessas ideias discutidas no âmbito das formações havia pressupostos teóricos, então indaguei: em quais fundamentações teóricas cada uma das falas está embasada?

Respondendo a essa questão, nos turnos seguintes (24), (25), (26), (28), (30) e (31), os professores alfabetizadores trouxeram considerações importantes para o bojo das discussões sobre os conceitos que fundamentam o programa como: a relação teoria e prática através do estudo dos pensadores, alfabetizar letrando, interdisciplinaridade, fases do processo da aquisição da língua escrita, reflexão crítica sobre a prática, a aprendizagem é evolutiva, essas falas, a meu ver, sinalizam as contribuições das formações continuadas do PNAIC para uma possível mudança das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores alfabetizadores.

Clébia (24) faz alusão, de forma genérica, aos pensadores que fundamentam as ideias discutidas nas formações do PNAIC, correlacionando a teoria à prática: “A gente debatia os cadernos. Tinha a fala dos pensadores nos cadernos, depois vinha a prática do que os pensadores falavam. Sobre a relação teoria e prática Altenfelder (2005, p.10), afirma que, “para realizar seu trabalho docente é preciso que o professor se aproprie constantemente dos avanços das ciências e das teorias pedagógicas”. Conforme Alves e Garcia (2002, p. 119, *apud* RIBEIRO e ALBUQUERQUE, 2015, p.56-57), “a prática pedagógica é um espaço de teoria em movimento” (p.57). E em nossa prática são inúmeras as teorias que se movem, algumas destas teorias reconhecemos, outras não.

Desde o início da pesquisa senti a dificuldade dos professores alfabetizadores discutirem de forma mais específica sobre o tema **Alfabetização e Letramento** e suas concepções. Contudo, no turno (25), Rebeca fala sobre essa temática de forma mais

direta: “Eu ainda tô aprendendo Alfabetizar letrando. O PNAIC aprofundou mais essa visão do letramento”. A colocação de Rebeca, no entanto, é preocupante uma vez que ela afirma que “ainda” está aprendendo a alfabetizar letrando, ou seja, ela ainda não aprendeu? Não entendeu como se dá esse processo? Emerge ainda outra dúvida: o que Rebeca entende como alfabetização e como letramento? Ficaram lacunas nesse ponto da sessão reflexiva que deveriam ter sido preenchidas através do direcionamento da pesquisadora, isto é, eu deveria ter mediado esta intervenção em tempo.

Na sequência, Carla (26), vem reiterar o que foi dito anteriormente por Rebeca no turno (20), ou seja, que as formações são importantes, porque levam os professores a reverem sua prática pedagógica: “O PNAIC não é algo novo, ele veio para reforçar, para refletir sobre a minha prática pedagógica na sala de aula: a interdisciplinaridade, as fases do desenvolvimento (aquisição da língua escrita). De que forma eu tô desenvolvendo minha metodologia dentro desse tema [das fases do desenvolvimento]”? Assim como Rebeca (25) a fala de Carla também suscita dúvidas em relação ao processo de alfabetizar letrando. Observemos que ela encerra sua colocação com um questionamento: “De que forma eu tô desenvolvendo minha metodologia dentro desse tema?” Seria oportuno que eu tivesse redirecionado essa questão levantada por Carla aos demais participantes do grupo e assim ter percebido com mais precisão como e até que ponto a alfabetização na perspectiva do letramento está sendo vivenciada nas salas de aula.

Reforçando a importância da reflexão crítica sobre a prática citada pelas professoras Rebeca e Carla buscamos apoio em Freire (1991, p.58): “A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Freire afirma também que: “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (2008, p.30).

De acordo com Araújo, Araújo e Silva (2015), é fato que desde o final da década de 1990, a reflexão sobre a prática vem se constituindo como um dos elementos centrais no processo de reconfiguração das práticas de formação de professores e como um mecanismo de transformação da prática de ensino. Contudo, não podemos deixar de considerar outros elementos que contribuem fundamentalmente para a

formação de professores, tais como nos sinaliza Alves (1995) *apud* Carvalho e Simões (1999, p. 4), a saber:

[...] (1) a socialização do conhecimento produzido pela humanidade; (2) as diferentes áreas de atuação; (3) a relação ação-reflexão-ação; (4) o envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual ou coletivo; (5) as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais; (6) a valorização da experiência do profissional. Mas, também: (7) a continuidade e a amplitude das ações empreendidas; (8) a explicitação das diferentes políticas para a educação pública; (9) o compromisso com a mudança; (10) o trabalho coletivo; (11) a associação com a pesquisa científica desenvolvida em diferentes campos do saber.

Outro depoimento importante sobre as ideias que envolvem o processo de alfabetização e letramento foi o da professora Nery (28) quando afirma que “Cada criança ela tem seu tempo [...]” em seguida no turno (29) eu pergunto “Então essa concepção diz que não há um tempo específico pra criança aprender, é isso?” e contribuindo com o debate, Carla (30) complementa afirmando que a aprendizagem é “evolutiva”. A conversa flui tranquilamente nesse momento em que discutimos as concepções e, concluindo a fase da ação do informar, a professora Clébia (31) retoma a palavra fazendo uma viagem no tempo, comparando a pedagogia tradicional de outrora às novas concepções da contemporaneidade: “Na época⁴ que a gente estudou, o professor só usava quadro e caderno. Hoje a gente vê que a criança não aprende só com o quadro e o caderno”.

Podemos perceber que a partir da discussão e reflexão coletiva começam a surgir outras propostas para a reconstrução da prática docente. Segundo Freire (2008), o momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”

No excerto seguinte, continuamos trabalhando os conceitos discutidos nas formações, buscando criar um espaço de confronto de ideias entre os conceitos estudados no PNAIC e os conceitos que os professores já aplicavam em sua prática docente.

⁴ Quando Clébia fala “na época” ela está se referindo a antigamente, nos tempos em que ela estudou e não “antes” do PNAIC.

4º Excerto:

| |
|---|
| (22) Edjane: Os conceitos estudados nas formações já eram conhecidos? Já faziam parte da sua prática? |
| (23) Várias pessoas: Sim |
| (24) Clébia: Alguns, a maioria. |
| (25) Teresa: Eu acredito que cada um traz uma bagagem. |
| (26) Edjane: Que concepções você já trazia em sua prática? |
| (27) Tereza: Em 2014 em uma das nossas salas lá, em grupo, eu colocava para as orientadoras que aquele momento era riquíssimo. Participar desse momento, isso contribui muito porque foram coisas que vimos na pedagogia, na nossa pós-graduação e que agora através do PNAIC nos trouxe para uma releitura, pra uma autoavaliação pra nossa prática pedagógica e eu precisava disso. Eu como professora me prendo muito em que aula eu vou dar. O que o aluno vai aprender naquela aula? Então eu esqueço de estudar... e ... esses momentos de estudo foram enriquecedores. |
| (28) Edjane: Como era esse encontro entre os conceitos estudados e os conhecimentos que você já tinha, já praticava? Havia diferenças? |
| (29) Nery: Trabalhar de forma lúdica. Os cadernos ensinavam a trabalhar de uma forma lúdica. |
| (30) Mariana: A concepção de alfabetizar com o lúdico, trabalhando também a concepção interdisciplinar. |
| (31) Sílvia: É... de certa forma a gente já praticava, mas contribuiu com novos conhecimentos, como trabalhar com o lúdico, jogos e projetos... |
| (32) Carla: Antes a gente trabalhava a letra isoladamente, hoje não, hoje a gente trabalha o texto dentro de um contexto. E vejo que como eu queria ter feito um curso antes desses alunos passarem por mim, porque se eu tivesse feito assim talvez eu tivesse tirado mais do aluno. O sentimento que dá em mim é de culpa... |

Neste recorte, percebemos que em geral os professores alfabetizadores tinham informações superficiais, genéricas sobre os conceitos estudados, isto é, não demonstraram ter propriedade sobre esses conhecimentos em sua prática, muito embora no turno (23) a maioria, praticamente todos, responderam que sim que conheciam pressupostos teóricos estudados no curso de formação. Diante da unanimidade das respostas eu deveria ter perguntado quais conceitos eles conheciam, mas essa oportunidade passou em branco e eu desperdicei a chance de esclarecer

essa contradição premente. Corroborando essa premissa Clébia (24) quebra a unanimidade, retrucando: “Alguns, a maioria.” Já Teresa (25), ponderou dizendo “eu acredito que cada um traz uma bagagem.” Nesse momento eu perguntei ao grupo: Que concepções você já trazia em sua prática? No turno (27) Teresa, trouxe para a discussão conceitos como reflexão crítica e revisão da prática docente: “Isso contribui muito porque foram coisas que vimos na pedagogia, na nossa pós-graduação e que agora através do PNAIC nos trouxe para uma releitura, pra uma autoavaliação pra nossa prática pedagógica e eu precisava disso”.

Considero importante observar que, assim como a troca de experiências, esses conceitos praticamente vem sendo colocados pelos professores alfabetizadores desde o início da sessão reflexiva até agora e são essas ideias que vem tecendo o debate. Observemos que em dois excertos anteriormente citados (1º e 2º), nos turnos (7) e (16), as contribuições das professoras Rebeca e Carla também expressam de forma enfática essas ideias colocadas por Teresa: “Rever a prática” (7). “O PNAIC não é algo novo, ele veio para reforçar, para refletir sobre a minha prática pedagógica na sala de aula”.

Para ratificar essas considerações levantadas pelos professores em que demonstram valorizar a troca de experiência, a revisão e reflexão crítica do trabalho docente, como sendo elementos marcantes nas formações continuadas do PNAIC, trazemos como suporte as contribuições de Nóvoa (1991), quando o autor afirma que: “A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”, pelo meio de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, reconhecendo os saberes de que os professores são portadores.

Dessa forma, segundo a visão do autor, a mudança na postura do professor ocorrerá a partir de cursos de formação que valorizem o saber docente e que, além de sua prática pedagógica, adquirida em sala de aula, promova troca de saberes, ou seja, elementos que de fato os conduzam à reflexividade crítica, a abrir espaços na escola para o debate em torno do ensino e da aprendizagem. Tais ações também são uma maneira de formação e contribuição para o trabalho docente, pois, na escola, os professores irão pensar sobre esse processo, discutir dificuldades, superações, erros e acertos, assim como trocar saberes para que, de fato, compreendam que a leitura e a escrita têm um papel social e cultural na vida da criança.

Assim, a formação continuada tem sido avaliada como mais significativa na medida em que se sustenta na experiência reflexiva do professor e não fica centrada somente nos objetivos do sistema educativo (NÓVOA, 1995; ZEICHNER, 1995).

Continuando as análises dos excertos, convém observar também que quando é solicitado aos professores alfabetizadores que falem sobre os conceitos estudados e os conhecimentos que eles já tinham, a ludicidade é o conceito que vem em primeiro lugar. Vejamos as contribuições das professoras nos turnos (29), (30) e (31): “Trabalhar de forma lúdica. Os cadernos ensinavam a trabalhar de uma forma lúdica” (Nery). “A concepção de alfabetizar com o lúdico, trabalhando também a concepção interdisciplinar” (Mariana). “[...] contribuiu com novos conhecimentos, como trabalhar com o lúdico, jogos e projetos” (Sílvia).

Segundo as orientações metodológicas do PNAIC, o jogo e a brincadeira ganham espaço como um importante instrumento para a aprendizagem. Na medida em que estimulam o interesse da criança, criam condições que favorecem a construção de novas descobertas, tendo o professor o papel de mediador e estimulador da aprendizagem, atento às possibilidades e fragilidades no processo de apropriação do conhecimento pela criança (ANTUNES, 1999, *apud* BRASIL, 2012d).

Na sequência das discussões, Carla (32), encerra este excerto trazendo duas reflexões muito importantes, a primeira sobre alfabetização e letramento, em que pudemos identificar o método de alfabetização sintético cujas bases são o alfabeto e a soletração e o método analítico através do qual o processo de alfabetização deve partir de textos, contos: “Antes⁵ a gente trabalhava a letra isoladamente, hoje não, hoje a gente trabalha o texto dentro de um contexto.” Ao analisar a fala da professora Carla (32), percebi tardiamente que esse seria um excelente ponto a ser discutido no momento da sessão reflexiva, uma vez que, conceituar métodos de alfabetização não é uma tarefa fácil, deste modo eu poderia ter provocado a professora e o grupo questionando sobre os dois métodos de ensino citados por ela.

A esse respeito as orientações teórico-metodológicas do PNAIC afirmam que:

⁵ Note-se que Carla fala “antes” se referindo a antigamente, e não antes do PNAIC, pois em seus depoimentos anteriores, ela deixa claro que já conhecia os conceitos estudados nas formações, para ela o PNAIC veio só reforçar o que ela já sabia.

[...] os métodos e estratégias que levam as crianças somente apropriar-se do sistema de escrita, encarando-a como um código a ser memorizado, são insuficientes para suprir tais demandas. Em uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais, podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças (BRASIL, s/d b, p. 19).

Ainda sobre a fala de Carla (32) e os métodos de alfabetização, seria oportuno que eu tivesse suscitado ainda junto à Carla e às demais professoras uma discussão sobre as técnicas e estratégias de alfabetização e sua relação com as necessidades impostas pelo convívio social.

São diversos os métodos e estratégias de alfabetização. Todavia, é importante destacar que as novas demandas impostas pelas práticas sociais de leitura e de escrita têm gerado novas formas de pensar e conceber o fenômeno da alfabetização. Portanto, os métodos e estratégias que levam as crianças a somente apropriar-se do sistema de escrita, encarando-a como um código a ser memorizado, são insuficientes para suprir tais demandas. Esses são pontos importantíssimos sobre a diferença entre alfabetizar e letrar, que como citado anteriormente tinham que ser tensionados, refletidos e discutidos coletivamente.

A segunda contribuição de Carla no turno (32) é sobre a necessidade do professor participar sistematicamente de formações continuadas: “[...] como eu queria ter feito um curso antes desses alunos passarem por mim, porque se eu tivesse feito assim talvez eu tivesse tirado mais do aluno [...]” e continuando sua fala, a professora faz um desabafo: “O sentimento que dá em mim é de culpa.”

Nesse momento percebemos o quanto a formação continuada é importante, é essencial para a apropriação de novos conceitos, ideias e, conseqüentemente, para a reflexividade crítica, revisão e mudança da prática a partir desses conhecimentos.

Nesta direção, Freire (2003) adverte que a formação docente não é um processo que se restringe à formação inicial, mais que uma necessidade do professor, trata-se de uma necessidade ética da qualidade de ensino e crítica da própria atividade.

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação,

sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 2003, p. 28).

A partir das discussões anteriores sobre os conhecimentos, conceitos adquiridos nas formações continuadas do PNAIC, iniciei o próximo debate, buscando identificar junto aos professores alfabetizadores possíveis mudanças de postura, de prática docente ocasionadas pelas experiências e aprendizagens adquiridas através desses estudos no âmbito do PNAIC. É importante ressaltar que neste fragmento concentram-se discussões cujo resultado muito contribuirá para responder a questão problema desta pesquisa: Quais mudanças a formação continuada para alfabetizadores ofertada pelo PNAIC provocou na prática pedagógica do corpo docente na rede de ensino de Catende?

5º Excerto:

| |
|--|
| (33) Edjane: Vocês modificariam a postura que tiveram no início do Programa? Por quê? O que? |
| (34) Clébia: É como Eva falou não era Eva? Muitas coisas a gente já fazia, agora com outra nomenclatura. E sempre a gente vai ficar se modificando... porque eu acho que em um programa de educação a gente não aprende tudo de uma vez. |
| (35) Eva: Verdade. A nossa visão é diferente de antes. Buscamos inovar os conhecimentos, com trabalhos dinâmicos, diversificados. Nosso foco agora é que o aluno interaja no convívio social. e ambiental... e antes a gente não falava muito sobre isso, né?! [...] |
| (36) Edjane: Então vocês modificariam a postura que tiveram no início do programa? |
| (37) Teresa: Sim .. eu modificaria porque no início, no primeiro momento eu achava que seria mais um programa para preencher fichas, aí eu não fiquei muito animada,... mas com o desenvolvimento dos estudos nossa postura foi se modificando... vendo a importância no decorrer, da prática do ensino-aprendizagem [...] |
| (38) Edjane: Houve mudança no que vocês pensam sobre a questão da aprendizagem? |
| (39) Clébia: Na minha opinião, houve sim... é... porque a gente passou a buscar novas |

| |
|--|
| alternativas pra colocar as metodologias em prática, é... valorizando o lúdico como instrumento eficaz para uma aprendizagem mais significativa [...] |
| (40) Eva: Eu aprendi que a aprendizagem consiste em níveis, em pressupostos. |
| (41) Sílvia: Eu acho assim que não houve mudança, apenas ampliou nossos conhecimentos. |
| (42) Mariana: Não houve mudança. Houve uma reflexão, né?! [...] |
| (43) Edjane: O que as discussões auxiliaram nesse processo de mudança, caso tenha havido alguma mudança. |
| (44) Clébia: As trocas de experiências, os estudos e análise dos conceitos também. Isso tudo ajudou na melhoria do nosso trabalho. |
| (45) Teresa: Nos fez rever as nossas práticas e teorias em determinados conceitos que tínhamos sobre questões que até então eram vistas como prontas e acabadas. |
| (46) Luzia: Ajudou a gente a fazer uma reflexão crítica da evolução educacional. |
| (47) Sílvia: É como eu já falei. Não houve mudanças. Aconteceram apenas novos olhares que nos ajudaram em nossa prática. |
| (48) Mariana: Houve uma reflexão sobre a prática. |

No excerto anterior eu formulo questionamentos para identificar, se houve mudança na prática docente e, se houve, quais mudanças são essas? Iniciando a conversa eu pergunto se os professores modificariam sua postura no início do programa. A maioria dos professores afirmou que sim, que modificaram suas atitudes no começo do PNAIC: Clébia (34) introduz o debate fazendo uma interlocução com Eva: “É como Eva falou não era Eva? Muitas coisas a gente já fazia, agora com outra nomenclatura. E sempre a gente vai ficar se modificando... porque eu acho que em um programa de educação a gente não aprende tudo de uma vez.” Ao que Eva (35) respondeu: Verdade. A nossa visão é diferente de antes. Buscamos inovar os conhecimentos, com trabalhos dinâmicos, diversificados. Nosso foco agora é que o aluno interaja no convívio social. e ambiental[...] e antes a gente não falava muito sobre isso, né?![...] Nessa fala de Eva, fica claro que ela e, no caso, Clébia, modificaram sua prática docente em função da nova visão de alfabetização pautada no princípio do

letramento, pois como declarou Eva (35): o foco agora é que o aluno interaja no convívio social e ambiental.

Embora os professores, em geral, tenham afirmado que houve mudança em sua prática, muitos declararam neste e nos excertos anteriores que essas orientações já faziam parte de sua rotina pedagógica, o que houve, conforme afirmou Clébia foi a mudança de “nomenclatura”. Essa informação é polêmica porque fica a dúvida: o professor já conhecia e usava de fato esses conceitos? Nesse caso, para ampliar o debate e trazer detalhes sobre a prática anterior e contemporânea ao PNAIC, seria pertinente que eu, enquanto pesquisadora tivesse intercedido e questionado à professora Clébia (34) e ao grupo: de que forma vocês já praticavam essas orientações? Que nomenclaturas eram essas usadas antes? E hoje qual a diferença entre essas práticas?

De acordo com as concepções pedagógicas do PNAIC

todo o trabalho com a alfabetização na perspectiva do letramento está pautado na busca da realização de atividades que levem em consideração os usos sociais da língua escrita, não somente os escolares, mas também os relativos a outras esferas sociais (BRASIL, 2012c, p. 7).

Para o programa, são as experiências diárias, práticas sociais que vivenciamos como leitores eficientes, que devem ser tomadas como referência para o trabalho na sala de aula com a leitura, reduzindo cada vez mais as atividades mecânicas e proporcionando atividades cada vez mais próximas às práticas sociais de letramento.

Dando continuidade, no turno subsequente, Teresa (37) também afirma que mudara a postura. Vejamos sua explicação: “[...] eu achava que seria mais um programa para preencher fichas, aí eu não fiquei muito animada, [...] mas com o desenvolvimento dos estudos nossa postura foi se modificando[...] vendo a importância no decorrer, da prática do ensino aprendizagem [...]”. Perguntei então: “Houve mudança no que vocês pensam sobre a questão da aprendizagem?” (38). Neste momento, Clébia, no turno (39), volta a se posicionar dizendo “Na minha opinião houve sim... é... porque a gente passou a buscar novas alternativas pra colocar as

metodologias em prática, é... valorizando o lúdico como instrumento eficaz para uma aprendizagem mais significativa [...].”

Contribuindo com essa posição de Clébia (39), Eva (40) concorda com o fato de ter havido mudança na prática e retoma a questão dos conceitos dizendo: “Eu aprendi que a aprendizagem consiste em níveis, em pressupostos. É oportuno lembrar que esses conceitos foram anteriormente abordados no 3º fragmento, na fala de Carla (16) em que ela destaca os níveis de aprendizagem e a interdisciplinaridade como aprendizagens adquiridas nas formações.

Durante esse debate, houve também aqueles professores que discordando dos professores acima, avaliaram que os estudos das formações não trouxeram mudanças, mas segundo sua visão, aprimoraram os conhecimentos que já se tinha. Observemos os relatos de Sílvia e Mariana nos turnos (41) e (42) respectivamente: “Eu acho assim que não houve mudança, apenas ampliou nossos conhecimentos.” “Não houve mudança. Houve uma reflexão, né?![...]”

De acordo com Ferreira e Leal (2010), dependendo das concepções, dos objetivos e das estratégias de formação, que sustentam uma determinada prática formativa, os professores poderão envolver-se nesse processo de modo ativo, ou não. É o engajamento de forma ativa que promove a mudança do fazer pedagógico diário. Nessa perspectiva, o PNAIC traz a seguinte reflexão:

[...] a formação continuada necessita de uma atenção diferenciada por envolver sentimentos e comportamentos profissionais e pessoais, como o prazer e o desprazer em ser e estar docente. Desse modo, não considerar alguns aspectos essenciais envolvidos nesse processo pode direcionar os esforços destinados à formação, justamente para o sentido contrário, pois trabalhar com os profissionais em serviço é, sobretudo, administrar diferentes saberes e procedimentos que os levem a um novo pensar e fazer a partir de diferentes processos, considerando os percursos individuais e sociais (BRASIL, 2012a, p.12).

Para Tardif (2002), os saberes e fazeres construídos pelo professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional devem ser os pontos de partida para análise do trabalho docente. Torna-se impossível transformar as práticas do professor, sem conhecer o que este sujeito fundamental da ação pedagógica pensa. Conforme o autor, “é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem se colocar em

íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidiano, são, fazem pensar e dizem” (2006, p.15).

Considerando que muitos professores afirmaram ter havido mudança de postura, para colher novos elementos e aprimorar o resultado dessa pesquisa, no turno 43 eu levantei o seguinte questionamento: “O que as discussões auxiliaram nesse processo de mudança?” Mais uma vez a troca de experiências, a reflexão crítica e a revisão da prática são evidenciadas pelos professores alfabetizadores como instrumentos de transformação da ação docente. Observemos como as professoras se colocam: Clébia assegura que “As trocas de experiências, os estudos e análise dos conceitos também. Isso tudo ajudou na melhoria do nosso trabalho” (44).

Teresa levanta uma reflexão muito importante: “Nos fez rever as nossas práticas e teorias em determinados conceitos que tínhamos sobre questões que até então eram vistas como prontas e acabadas” (45), e por fim, concordando com as colegas, Luzia (46), reafirma: “Ajudou a gente a fazer uma reflexão crítica da evolução educacional”.

Segundo Freire (2001), a reflexão sobre a prática é própria da natureza formadora da docência, e que, portanto “não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos [...]” (p.39). Freire destaca, ainda, que,

[...] a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (FREIRE, 2001, p.72).

O autor defende ainda que, a “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. (FREIRE, 2008, p. 24)

Quanto aos professores que sinalizaram não ter havido uma mudança concreta na prática, mas novos olhares sobre a forma de ensinar e aprender, estes apresentaram as seguintes justificativas: “É como eu já falei. Não houve mudanças. Aconteceram apenas novos olhares que nos ajudaram em nossa prática. Sílvia” (47). A professora Mariana comentou no turno anterior (42), que não se tratava mudança no

entanto a mesma reconhece no turno (48) que houve uma “reflexão crítica sobre a prática.”

No fragmento seguinte procurei saber junto aos professores sobre o que precisa ser feito para que se reflita mais sobre a educação, sobre a aprendizagem. E no mesmo excerto, para finalizar a sessão reflexiva, eu questionei como e de que modo os argumentos, conceitos discutidos nas formações do PNAIC colaboraram para a formação do professor Alfabetizador. Vejamos:

6º Excerto:

| |
|---|
| (49) Edjane: O que você acha que precisa ser feito para você refletir mais sobre a Educação, em especial as questões da aprendizagem? |
| (50) Mariana: O professor como mediador do conhecimento precisa ir sempre em busca de novas teorias. |
| (51) Sílvia: Precisamos participar sempre de formações que debatam sobre melhores caminhos para a aprendizagem. |
| (52) Luzia: Constantes formações para ampliação do conhecimento. |
| (53) Edjane: De que modo os argumentos trazidos nas discussões do Programa contribuem para sua formação? |
| (54) Luzia: Contribuíram de forma enriquecedora para uma prática crítica e reflexiva. Para um alcance amplo de diversas formas de conhecimento. |
| (55) Clébia: Crescimento do senso crítico do profissional. A busca de novos saberes. A prática de novos desafios. A esperança da valorização do professor, mola mestra que busca incansavelmente uma educação de qualidade. |
| (56) Sílvia: O programa contribuiu com teorias e práticas que nos levaram a refletir sobre as nossas práticas. |

Neste último excerto, onde o foco da discussão recai, no turno (49), na possibilidade de reconstrução das políticas educacionais visando ao aperfeiçoamento da prática docente, os professores alfabetizadores apontaram como fator principal para essa transformação, a busca pelo conhecimento. Mariana (50), argumenta sua resposta dizendo que sendo o professor o mediador do conhecimento ele “precisa ir sempre em

busca de novas teorias.” Ou seja, embora não fique claro o que vem a ser esse “professor mediador”, Mariana coloca esse profissional como figura central da transformação educacional. Conforme observado anteriormente, é importante considerar que Mariana falou “professor mediador” de forma genérica, imprecisa, cabendo naquele momento de sua fala uma intervenção problematizadora da minha parte como pesquisadora que estava fazendo a interlocução com o grupo. Essa interferência no ato da conversa certamente teria trazido mais consistência a esta análise em particular.

Nos turnos seguintes, as professoras Silvia e Luzia também valorizam a aquisição de conhecimentos como condição fundamental para a melhoria da aprendizagem e ambas acreditam que o espaço de formação continuada é imprescindível para que esses conhecimentos se consolidem e modifiquem a realidade educacional. Silvia (51) explica que “Precisamos participar sempre de formações que debatam sobre melhores caminhos para a aprendizagem”, enquanto Luzia (52), corroborando com o pensamento de Silvia, comenta que para refletir mais sobre a educação e a aprendizagem são necessárias “Constantes formações para ampliação do conhecimento”.

Fechando a discussão desse último fragmento da sessão reflexiva, no turno (53) convidei os professores alfabetizadores para explanarem sobre de que modo os argumentos trazidos nas discussões do programa contribuem para sua formação? O posicionamento dos professores em geral, foi de que os argumentos disseminados no âmbito das formações trouxeram significativas contribuições. Em sua fala, Luzia ressaltou que os estudos proporcionados pelas formações “contribuíram de forma enriquecedora para uma prática crítica e reflexiva. Para um alcance amplo de diversas formas de conhecimento.” (54). Nesta mesma direção, no turno (55), a professora Clébia, reforça a importância da formação continuada alegando que este espaço de estudo proporciona “Crescimento do senso crítico do profissional. A busca de novos saberes. A prática de novos desafios”.

Convém destacar que os professores comumente têm dificuldade de especificar, detalhar na prática quais foram as contribuições do programa, e como essas contribuições se efetivam nas atividades diárias com as crianças. Reitero, portanto, que

faltou mais atenção de minha parte, em intervir nas falas e ajudar os professores a saírem do lugar mais geral e repousarem suas contribuições de forma mais minuciosa e específica. Esses argumentos são confirmados, entre outros, nos turnos (54) e (55).

Prosseguindo, neste mesmo turno, Clébia faz ainda um desabafo destacando que a formação continuada traz também “A esperança da valorização do professor, mola mestra que busca incansavelmente uma educação de qualidade.” Nota-se na fala de Clébia que a formação continuada não traz apenas resultados de caráter pragmático, mas seus efeitos vão além, a formação continuada tem um valor simbólico para o professor, configura-se como instrumento de ressignificação da carreira docente, de melhoria da autoestima e de empoderamento profissional. Segundo Tardif (2002), o interesse e a importância em relação à satisfação dos professores ao participarem de um curso de formação continuada estão estritamente ligados à valorização que é dada à experiência docente.

E encerrando a sessão reflexiva, Sílvia (56) fez retornar as discussões, um dos elementos que perpassou do início ao fim pelo debate sobre as contribuições das formações continuadas do PNAIC no município de Catende dizendo que “O programa contribui com teorias e práticas que nos levaram a refletir sobre as nossas práticas.”

Após as análises, podemos concluir que atingir os objetivos do PNAIC alfabetizando todas as crianças dos seis aos oito anos de idade não é uma tarefa fácil, depende de vários fatores como condições infraestruturais, gestão escolar com foco no pedagógico, conforme vimos nos dados apresentados e de forma mais incisiva, a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem das crianças depende sobretudo da qualificação profissional docente. E, neste sentido, a Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores do PNAIC, como vimos na pesquisa, assume um papel relevante no processo de aprimoramento do trabalho docente na medida em que este profissional reflete sobre sua própria prática, troca experiências, constrói e (re)significa saberes, para a partir daí mudar a ação pedagógica, adequando-a à diversidade de situações ligadas ao ensino-aprendizagem das crianças (letramento, interdisciplinaridade, ludicidade, inclusão de crianças com necessidades especiais, dificuldades de aprendizagem e outros.), e ao contexto onde a escola está inserida.

Com base nos resultados desta pesquisa, apresentaremos, no próximo capítulo, o Plano de Ação Educacional – PAE o qual tem como objetivo potencializar as ações das formações continuadas do PNAIC, fazendo com que elas se desdobrem na sala de aula.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE: IMPLEMENTAÇÃO DE UMA DINÂMICA DIFERENCIADA DE DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DO PNAIC NA SME DE CATENDE-PE

No capítulo I deste trabalho foi apresentado o caso de gestão escolhido para a pesquisa, com a finalidade de identificar quais mudanças a formação continuada para professores alfabetizadores ofertada pelo PNAIC provocou na prática pedagógica do corpo docente na rede de ensino de Catende. Para atingir este objetivo, discorreu-se sobre o desenho do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, com seus respectivos eixos estruturantes, dentre eles, o que agrega as ações de formação de professores. Realizou-se uma pesquisa exploratória para situar o cenário do PNAIC na rede. Foram, ainda, apresentados os marcos legais que envolvem a formação continuada dos professores no contexto brasileiro e, por fim, o panorama geral do PNAIC no município de Catende/PE

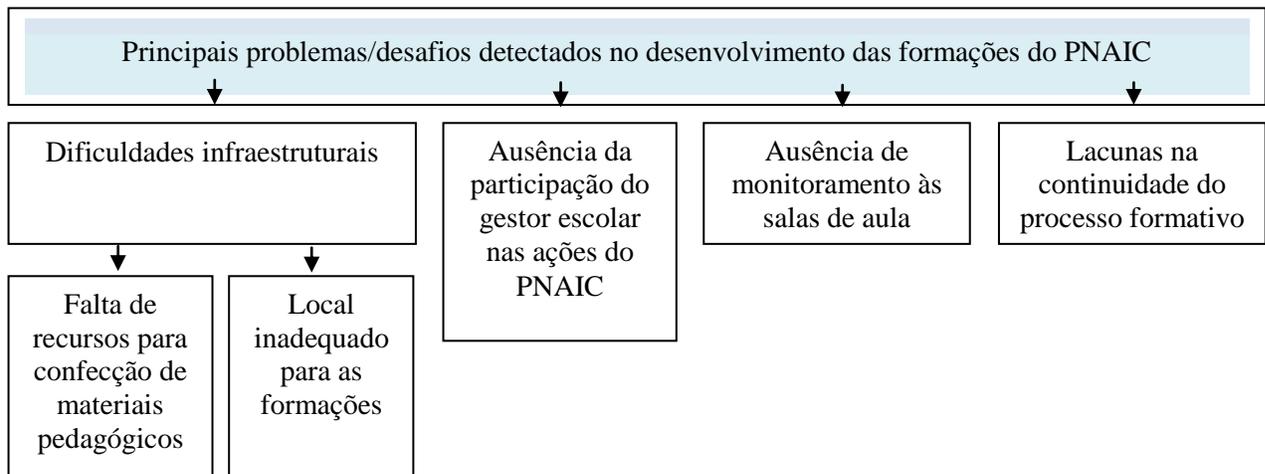
Dentre os dados apresentados para contextualização do *lócus* da pesquisa, destacam-se, na perspectiva da gestão municipal, a primeira edição do PNAIC ocorrida em 2013 cujo tema da formação continuada foi Alfabetização e Letramento, oito escolas urbanas que desenvolveram o programa em 2016, vinte e um professores alfabetizadores egressos do primeiro ciclo do programa realizado em 2013.

No capítulo II, foram apresentados os dados produzidos a partir do questionário e da sessão reflexiva e dos referenciais teóricos que embasaram esta pesquisa. Ambos os instrumentos foram realizados junto ao grupo de professores alfabetizadores egressos da primeira edição do PNAIC em 2013 e versaram sobre a caracterização/perfil profissional dos professores alfabetizadores; o processo de formação continuada dos professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC em CATENDE-PE; as contribuições da gestão escolar para a efetividade das ações do PNAIC; as possíveis contribuições da proposta de formação do PNAIC para os professores alfabetizadores e sua aplicabilidade em sala de aula. Estes dois instrumentos de pesquisa desenvolvidos junto aos professores alfabetizadores

apresentaram resultados importantes para a reflexividade crítica e o redirecionamento das práticas formativas na rede.

Conforme dito anteriormente, analisados com base no referencial teórico escolhido, buscando-se evidenciar e discutir os elementos indicadores dos desafios e das potencialidades identificados e que devem ser enfrentados e disseminados respectivamente pelo município para o desenvolvimento das ações de formação de professores do PNAIC, os dados foram sintetizados conforme apresentado nas Figuras 1 e 2, a seguir:

Figura 1 – Síntese dos principais problemas detectados nas formações do PNAIC



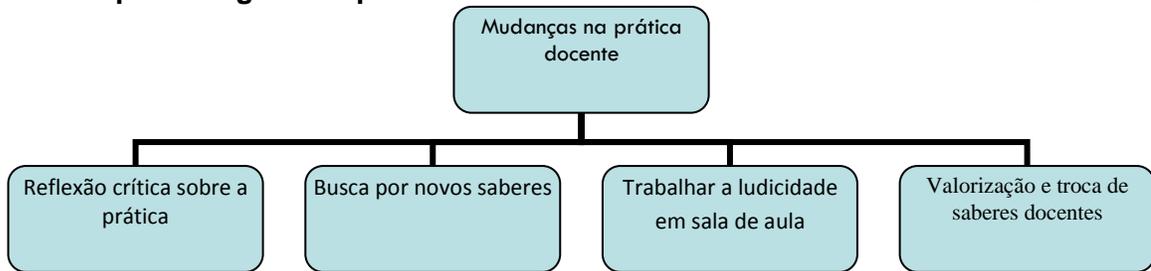
Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme podemos observar na Figura 1 os desafios da formação continuada do PNAIC estariam, portanto, em equacionar a lógica da qualidade de ensino-aprendizagem no primeiro ciclo do ensino fundamental com questões de infraestrutura, acompanhamento da implementação das orientações teórico metodológicas nas salas de aula, participação do gestor escolar no desenvolvimento das atividades do programa e continuidade do processo formativo. O estudo indica, portanto, que esses elementos influenciam de forma negativa no desdobramento de mudanças significativas na ação docente.

Não obstante, a pesquisa identificou também aspectos positivos do processo formativo do PNAIC que sinalizaram para uma possibilidade concreta de intervenção na

realidade diagnosticada, tais como: a possibilidade de continuidade dos estudos das temáticas propostas nos cadernos de estudo do programa; a boa atuação dos formadores perante a avaliação realizada pelos professores; a compreensão por parte dos professores de que a formação continuada é necessária para o aprimoramento da prática docente, a necessidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula e a importância de levar o lúdico para a sala de aula. A Figura 2, a seguir, traz a síntese destes aspectos:

Figura 2 - Síntese das mudanças na prática docente ocasionadas pelas experiências e aprendizagens adquiridas através dos estudos no âmbito do PNAIC



Fonte: Elaborada pela autora.

A Figura 2 mostra que o desempenho do professor alfabetizador sofreu influência das formações continuadas desenvolvidas pelo PNAIC no momento em que os conceitos estudados e os conceitos já existentes que conduziam a prática do professor foram sendo ressignificados ante as novas concepções da alfabetização e letramento.

Os professores apontaram aspectos positivos como a oportunidade de aprofundar conhecimentos, o acesso a novos conceitos que ampliam suas possibilidades de análise das situações de ensino, as interações com os pares, o contato com os formadores.

Este capítulo apresenta um Plano de Ação Educacional (PAE) que objetiva superar os desafios apresentados e fortalecer os bons resultados identificados nesta pesquisa aprimorando assim a formação continuada dos professores alfabetizadores do PNAIC de Catende.

3.1 Proposta geral do programa de formação continuadas para os professores alfabetizadores em catende: ações e atores envolvidos

A proposta de intervenção apresentada concentra-se nos desafios e nas potencialidades centrais expostos nas Figuras 1 e 2, e consiste em três estratégias de trabalho, detalhadas a seguir, que agregam ações articuladas aos achados da pesquisa exploratória: formação continuada para os professores alfabetizadores e educadores de apoio⁶ do PNAIC no município (síntese dos desafios e das potencialidades identificados nas Figuras 1 e 2); criação de um círculo de formações continuadas sobre o PNAIC para os gestores escolares (síntese dos desafios identificados na Figura 1) e proposta de acompanhamento pedagógico às salas de aula por parte do educador de apoio de cada escola (síntese dos desafios identificados na Figura 1).

Conforme informado no capítulo I, a secretaria de Educação de Catende possui recursos orçamentários escassos, sendo assim, para atender aos problemas estruturais, tais como, adequação do local das formações, lanche, recursos para confecção de materiais pedagógicos e demais materiais utilizados nas formações (síntese dos desafios identificados na Figura 1), detectados durante a pesquisa de campo, é necessário que a comissão de planejamento e acompanhamento das ações, comissão esta prevista na formulação do PAE, faça o orçamento dos custos previamente, incluindo-os no orçamento anual da Secretaria de Educação de Catende.

Nesta perspectiva, a intenção deste Plano de Ação Educacional apresenta-se na proposição de um conjunto de ações que busca contemplar as demandas apontadas, contribuindo, assim, para a efetividade na qualidade da prática docente e, conseqüentemente, para a alfabetização das crianças até os oito anos de idade.

Neste sentido, o PAE será composto por cinco ações básicas:

- ✓ Ação I: Criação de uma comissão para planejamento e acompanhamento das ações;
- ✓ Ação II: Formação continuada para os professores e educadores de apoio;

⁶ É importante lembrar que os educadores de apoio da rede participam das formações do PNAIC, como já foi dito no capítulo I, essa é uma ação particular do município, não constando no desenho do programa.

- ✓ Ação III: Círculo de formação para os gestores escolares;
- ✓ Ação IV: Acompanhamento pedagógico às salas de aula pelo educador de apoio da escola;
- ✓ Ação V: Monitoramento e Avaliação do PAE.

Para cada etapa desta proposta serão definidas ações específicas. Na ação I será composta uma comissão com membros da Secretaria de Educação de Pernambuco - SEDUC e das escolas. Esta comissão será responsável pela elaboração do plano como um todo, cabendo a ela: planejar, executar, acompanhar e avaliar o PAE. Na ação II, o objetivo será o processo formativo envolvendo os professores alfabetizadores e os educadores de apoio, em que além do estudo sistemático das temáticas dos cadernos de Alfabetização e Letramento, será dada uma atenção especial aos saberes docentes através da troca de experiências e da reflexão crítica sobre a prática.

Em relação à ação III além de envolver o gestor escolar em torno do compromisso com a alfabetização, pois sentir-se parte atuante da gestão de um grande projeto é fundamental para seu êxito, a intenção é inseri-lo no acompanhamento do programa de uma forma mais geral, para isto serão levantadas discussões a partir do caderno Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização organizado atendendo assim a um dos eixos do PNAIC: A Importância dos Processos de Gestão e Mobilização no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Na ação IV o foco será o acompanhamento, pelo educador de apoio, da prática docente do professor alfabetizador na sala de aula tendo como referências as orientações teórico metodológicas do programa e conseqüentemente e a aprendizagem das crianças.

Concluindo o plano, na ação V o objetivo é estabelecer ações de monitoramento e avaliação constante do plano oportunizando assim que intervenções sejam feitas em tempo tanto para otimizar as ações que estão se desenvolvendo a contento quanto para redirecionar, corrigir as fragilidades que possivelmente venham surgir. Nesta perspectiva, o Quadro 10, a seguir, apresenta a síntese das fragilidades e potencialidades do programa com as respectivas ações do PAE, as quais deverão ser acompanhadas e avaliadas continuamente.

Quadro 10 – Síntese da correlação entre as Potencialidades/Fragilidades do PNAIC no município de Catende e as ações do PAE

| Potencialidades/ Fragilidades | Ações |
|--|---|
| Disponibilidade de pessoal técnico (técnicos, orientadores de estudo, educadores de apoio) para planejar e acompanhar os trabalhos. | ✓ Criação de uma comissão para planejamento e acompanhamento das ações |
| Valorização da troca de saberes docentes; Desenvolvimento de boas práticas pedagógicas; Lacunas na continuidade do processo formativo. | ✓ Formação continuada para os professores e educadores de apoio |
| Ausência da participação do gestor escolar nas ações do PNAIC. | ✓ Círculo de formação para os gestores escolares |
| Ausência de monitoramento às salas de aula. | ✓ Acompanhamento pedagógico às salas de aula pelo educador de apoio da escola |
| Disponibilidade de pessoal técnico (técnicos, orientadores de estudo, educadores de apoio) para acompanhar e avaliar as ações. | ✓ Monitoramento e Avaliação do PAE |

Fonte: Elaborado pela autora.

A proposta é que este plano seja implementado no ano de 2017, tendo como foco de estudo o tema Alfabetização e Letramento vivenciado no início do programa em 2013. Contudo, esta ideia não se esgota aqui, podendo o PAE ser reestruturado posteriormente para que, nos anos seguintes, as demais temáticas do PNAIC, Alfabetização Matemática e Interdisciplinaridade, sejam incluídas no planejamento estratégico da rede municipal de ensino.

Cabe ressaltar que as ações do PAE devem estar em consonância com as metas e os objetivos da Secretaria de Educação, para tanto, esta iniciativa deve estar alinhada ao planejamento estratégico da rede Municipal de ensino de Catende.

Para fins de organização didática, as ações propostas para a implementação de uma dinâmica diferenciada nas formações do PNAIC formam estruturadas, conforme Quadro 11, a seguir:

Quadro 11 - Cronograma das ações do PAE

| Ações | Responsável | Período de execução |
|--|------------------------|---------------------|
| Ação I - Formar uma comissão para o planejamento e acompanhamento das ações do PAE. Componentes: Secretária de Educação, Diretora de Ensino da SEDUC, Orientadoras de Estudo, dois Gestores Escolares, dois Educadores de Apoio. | Secretária de Educação | De 14 a 18/11/2016 |

| | | |
|---|---|---|
| Ação I – Reunião para elaboração e preparação do cronograma de atividades e material, definindo o papel de cada membro na comissão. | Comissão do PAE | De 14 a 30/11/2016. |
| Ação I – Apresentação do plano aos gestores escolares: Seminário de Abertura do PAE. | Comissão do PAE | 02/02/2017. |
| Ação II - Formação continuada para os professores e educadores de apoio. | Orientadoras de Estudo | Quinzenalmente a partir de fevereiro até novembro/2017. |
| Ação III – Realização de formação continuadas para os gestores escolares. | Orientadoras de Estudo | Mensalmente a partir de março até novembro/2017. |
| Ação IV - Acompanhamento pedagógico às salas de aula pelo educador de apoio da escola. | Educadores de apoio e orientadoras de estudo. | Visitar uma turma diferente a cada dia da semana em sua escola. |
| Ação V – Realização de encontros sistemáticos com a comissão do PAE para planejamento, acompanhamento, avaliação e redirecionamento (se necessário) das ações do plano. | Comissão do PAE | Mensalmente (2017), e de forma extraordinária caso seja necessário. |
| Ação V – Realização de uma Feira de Alfabetização para socializar as experiências exitosas das escolas envolvidas PAE. | Comissão do PAE | 31/10/2017. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas subseções a seguir apresentaremos o detalhamento da proposta de trabalho para cada ação.

3.1.1 Ação I - Criação de uma comissão para planejamento, execução e acompanhamento das ações

O primeiro passo para iniciar o Plano de Ação Educacional será a instituição de um grupo de trabalho para estar a frente das ações do programa. Esta comissão deverá ser composta por profissionais representantes da secretaria de educação e das escolas que desenvolvem o PNAIC. Desta forma, a comissão será composta por: secretária de educação, diretora de ensino, orientadoras de estudo do PNAIC, dois gestores escolares e dois educadores de apoio. O Quadro 12, a seguir, resume esta primeira ação.

Quadro 12 - Criação de uma comissão para planejamento, execução e acompanhamento das ações

| Ação | Justificativa | Local | Cronograma | Responsáveis | Custos |
|--|--|-----------------------------|---------------------|------------------------|---|
| Constituição de uma comissão formada por: secretária de educação, diretora de ensino, coordenadora do PNAIC, orientadoras de estudo do PNAIC, dois gestores escolares e dois educ. de apoio. | Apresentar, ao grupo envolvido com o PNAIC, o resultado desta pesquisa bem como o PAE a ser implementado na rede direcionando ações que visem fazer um diagnóstico da situação do PNAIC para o ano de 2017, planejar, executar e acompanhar de forma coletiva as ações do Plano de Ação e do Programa PNAIC. | SEDUC | De 14 a 18/11/2016 | Secretária de educação | As despesas com materiais didáticos entrarão no orçamento anual da secretaria de educação, após levantamento o feito pela comissão. |
| Reunião para elaboração e preparação do cronograma de atividades e materiais a serem utilizados. | Planejar com antecedência a implementação do PAE, definindo o papel de cada membro na comissão e no desenvolvimento do programa. | SEDUC | De 14 a 30/11/2016. | Comissão do PAE. | As despesas com materiais didáticos entrarão no orçamento anual da secretaria de educação, após levantamento o feito pela comissão. |
| Seminário de Abertura do PAE. | Apresentação do plano aos gestores escolares: | Quadra do Ginásio Municipal | 02/02/2017. | Comissão do PAE. | Idem ação anterior. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Dando continuidade, na segunda ação, conforme veremos na próxima subseção, serão iniciados os momentos de formação continuada para os professores alfabetizadores e educadores de apoio.

3.1.2 Ação II - Formação de professores alfabetizadores para potencializar a prática docente

As formações do PNAIC não possuem uma regularidade no cronograma de execução, ou seja, em geral o programa só inicia suas atividades no meio ou final do primeiro semestre, ou ainda, no início do segundo semestre letivo. Portanto, pensando em atender às necessidades dos professores alfabetizadores já no início do ano escolar, no calendário do PAE as ações foram planejadas para acontecer logo no início do ano de 2017, bem como simultaneamente às formações oficiais do PNAIC quando estas começarem.

O curso será realizado quinzenalmente no contraturno em que cada professor atua, nas horas-atividade reservadas a cada docente e terá 4 horas de duração, evitando assim que as aulas sejam interrompidas. Conforme anunciado no primeiro capítulo, a carga horária total do curso Letramento e Alfabetização é de 80 horas, portanto para as formações de professores do PAE este total será distribuído da seguinte forma: duas formações de 4 horas por mês durante dez meses somando assim 80 horas no final do curso.

Os conteúdos do curso seguirão as mesmas temáticas estudadas no ano de 2013, na formação de Alfabetização e Letramento (2013). Os cadernos do PNAIC encontram-se disponíveis no site do MEC, ficando sob a responsabilidade da SEDUC imprimir cópias para as formações. Para efeito de consulta, o detalhamento dos conteúdos com os devidos ajustes de carga horária do curso Alfabetização e Letramento encontram-se no Anexo 3 desta dissertação.

Essa programação será vivenciada independentemente das formações dos PNAIC, ou seja, quando o programa oficial iniciar suas atividades em 2017, os professores já terão vivenciado boa parte do curso sobre Alfabetização e Letramento e, a partir de então, passarão participar das duas formações, a do PAE com duração de 8

horas mensais e a do PNAIC conforme carga horária do programa. É importante ressaltar que a soma das horas-atividade dos dois cursos de formação está dentro do total de horas que o professor alfabetizador deve cumprir por mês, que é de 30 horas-atividade mensais. Ou seja, ainda sobrar uma quantidade de horas-atividade para que o professor vivencie outras demandas pedagógicas.

Cabe lembrar também que, desde 2013, os educadores de apoio da rede de ensino de Catende foram inseridos nas formações do PNAIC, mesmo não constando no desenho do programa a participação desse profissional. Da mesma forma, os educadores de apoio também participarão das formações do PAE juntamente com os professores alfabetizadores. Como já foi dito, é fundamental que o educador de apoio se aproprie dessas discussões e conhecimentos para auxiliar o professor intervindo em sua prática quando necessário. Quanto à carga horária das orientadoras de estudo, não haverá excesso de horas de trabalho, pois como todas elas são técnicas da SEDUC, esta carga horária já faz parte de sua rotina de trabalho. Ao final do curso, os professores, educadores de apoio e orientadores de estudo receberão certificado referente a 80 h/a.

Além de revisar e refletir sobre os conceitos contidos no curso de Alfabetização e Letramento, o processo formativo do PAE proporcionará aos docentes uma pauta de estudos em que a troca de experiências (lúdicas, interdisciplinares, inclusivas, etc.) e a reflexão crítica sobre a prática, ganhem lugar de destaque, uma vez que, estas foram as potencialidades do PNAIC mais citadas nos instrumentos da pesquisa. Para tornar este momento da pauta mais dinâmico, a cada encontro será solicitado como tarefa de casa que um professor traga uma experiência pedagógica lúdica, exitosa para socializar com o grupo, fazendo relação da prática com os conceitos estudados.

A socialização das atividades desenvolvidas e registradas no intervalo entre um encontro de formação e outro, é, certamente, uma estratégia formativa que amplia a percepção dos professores cursistas acerca de cada escolha realizada por eles, como o assunto a ser abordado, a forma de fazê-lo, o porquê de realizá-lo, despertando uma profunda reflexão sobre suas concepções de alfabetização, letramento e saberes docentes. Tardif (2000, p.83) nos ajuda a entender essa ideia quando afirma:

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir do significado que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

No caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, afirma-se que os professores envolvidos no PNAIC possuem um saber sobre a profissão, ressaltando-se que, “nos processos formativos, eles precisam compreender que o que eles já sabem pode ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado” (BRASIL, 2012a, p.14).

Vejamos a estrutura das formações dos professores e educador de apoio no Quadro 13, a seguir:

Quadro 13 - Formação continuada dos professores alfabetizadores e educadores de apoio

| Ação | Justificativa | Local | Cronograma | Responsáveis | Custos |
|--|---|---|---|--|--|
| Formação continuada para os professores e educadores de apoio com o tema Alfabetização e Letramento. | Manter uma sistemática de formação continuada baseada na reflexão crítica da prática, troca de saberes aprimorando a prática docente. | No salão de reunião do Ginásio Municipal. | Quinzenalmente a partir de fevereiro até novembro/2017. | Coordenadora de PNAIC e Orientadoras de Estudo | As despesas com materiais didáticos e ajuda de custo para deslocamento de alguns professores entrarão no orçamento anual da secretaria de educação, após levantamento feito pela comissão. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Dando sequência, na subseção seguinte, apresentaremos a proposta de formação continuada para os gestores escolares.

3.1.3 Ação III - Círculo de formação continuada para gestores escolares municipais parceiros do PNAIC

A pesquisa sinalizou que a participação dos gestores escolares no acompanhamento das ações pedagógicas do programa contribui de forma significativa para a melhoria da atuação docente e dos resultados da aprendizagem das crianças. Dentre os professores que consideram que o gestor tem alta influência na efetividade das ações do PNAIC, o Professor Alfabetizador PA3 afirmou que o gestor de sua escola contribuiu de maneira expressiva “dando o suporte necessário e valorizando o programa para o aprimoramento do professor em sala de aula”.

Portanto, a terceira ação deste PAE consiste em envolver o gestor escolar nas atividades do PNAIC, trazê-lo para a dinâmica desse processo. Nesta direção, será realizado um Círculo de Formação Continuada para os Gestores das Escolas urbanas que desenvolvem o PNAIC.

De acordo com Lück (2009), o aumento da competência da escola demanda mais habilidade da gestão, e em razão disto a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para as redes de ensino. A autora afirma que:

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos (LÜCK, 2009, p. 25).

A ideia das formações com o gestor escolar, é que, além da apropriação do andamento do programa de uma forma mais geral, seja realizado estudo do caderno Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização. Este é um material de apoio, disponível no site do MEC, elaborado pelo programa especificamente para a gestão escolar. Fará parte ainda da pauta do círculo de formação continuada de gestores, a troca de experiências e a reflexão crítica da prática dos gestores. As formações de gestores escolares serão realizadas mensalmente, tendo uma carga horária de 4 horas diárias. No Quadro 14, a seguir, apresentamos o desenho desta ação:

Quadro 14 - Círculo de formação continuada para gestores escolares municipais parceiros do PNAIC

| Ação | Justificativa | Local | Cronograma | Responsáveis | Custos |
|--------------------------------------|--|---------------------------------------|---|--|---|
| Encontros com os gestores escolares. | Alinhar as ações do PAE e do PNAIC de forma que os gestores escolares participem e se sintam corresponsáveis pelo êxito dos programas e principalmente pela melhoria do ensino aprendizagem. | Salão de reunião do Ginásio Municipal | Mensalmente a partir de fevereiro até novembro/2017 | Secretária de Educação, Coordenadora do PNAIC e Orientadoras de Estudo | As despesas com materiais didáticos e outras necessidades entrarão no orçamento anual da secretaria de educação, após levantamento feito pela comissão. |

Fonte: Elaborado pela autora.

O alinhamento das ações deste PAE é uma das principais estratégias para o que este Plano tenha êxito. Desta forma, além da formação dos professores, educadores de apoio e gestores escolares, faz-se necessário também que as práticas docentes sejam alvo de estudo e discussão, e conseqüentemente, de ajustes e aprendizagem, assim o acompanhamento à prática dos professores nas salas de aula torna-se uma das ações mais importantes deste plano. Na subseção a seguir, discorreremos sobre uma proposta de acompanhamento pedagógico às salas de aula do PNAIC.

3.1.4 Ação IV - Proposta de acompanhamento pedagógico nas salas de aula do PNAIC pelo Educador de apoio

A proposta de acompanhamento às salas de aula do PNAIC decorre da necessidade de alinhar a prática docente às orientações teórico-metodológicas do programa, bem como da necessidade de observar e ajudar os professores e as crianças a melhorarem os seus desempenhos.

Através da pesquisa, percebeu-se que o acompanhamento às salas de aula representa apoio e maior segurança para o professor alfabetizador. Ao mesmo tempo, os educadores de apoio precisam se apropriar das questões relacionadas à gestão pedagógica desenvolvida nas salas de aula para, a partir das observações feitas, lançar mão de estratégias que venham a contribuir para o processo ensino-aprendizagem

como: identificar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, as características dessas dificuldades e as possíveis causas dos problemas apresentados pelos alunos; incentivar o uso de práticas escolares inovadoras; acompanhar, articular, orientar e apoiar as atividades pedagógicas de Alfabetização e Letramento em consonância com outras atividades curriculares.

A visita à sala de aula possibilita observar efetivamente o trabalho do professor, suas dificuldades e detectar boas práticas, bem como, analisar o desempenho dos alunos e como reagem àquela aula. No momento da visita, existem alguns aspectos importantes para serem observados: a ambiência pedagógica e como é explorada pelo professor; as práticas de ensino; o plano de aula e seu desenvolvimento; participação dos alunos; registros diários; postura do professor e manejo da classe; o domínio do conteúdo pelo professor; verificação da aprendizagem dos alunos; relações interpessoais professor/aluno.

Nesse sentido, cabe ao educador de apoio analisar as potencialidades e as fragilidades do professor, com vistas a atuar como apoio, auxiliando e orientando este professor, quando necessário.

Para a operacionalização desse acompanhamento pedagógico é importante registrar que cada escola da rede municipal de Catende dispõe de um educador de apoio para os anos iniciais do ensino fundamental. Para sistematizar seu trabalho, esse profissional deve elaborar um cronograma de visitas semanal, no qual em cada dia uma turma diferente seja visitada. Esse cronograma deve ser apresentado ao gestor escolar e, em seguida, ficar disponível no quadro de recados para que os professores sejam informados com antecedência sobre sua visita. No momento da visita, o educador de apoio deverá ter em mãos uma planilha para o registro da observação da aula. Este instrumento, conforme modelo do anexo 4 desta dissertação, deve ser preenchido durante a visita e ao final da aula é importante que o educador de apoio converse com o professor sobre as observações feitas.

As observações registradas pelos educadores de apoio devem subsidiar o trabalho das orientadoras de estudo, servindo para análises, avaliação e de forma anônima, para serem utilizadas como estudo de caso durante as formações dos

professores e dos gestores escolares. No Quadro 15, a seguir, podemos visualizar o desdobramento desta ação:

Quadro 15 - Acompanhamento pedagógico do Educador de Apoio às salas de aula do PNAIC

| Ação | Justificativa | Local | Cronograma | Responsáveis | Custos |
|---|---|---------------------------------|---|---|---|
| Visita diária às salas de aula. Elaboração e exposição no mural da escola de um cronograma semanal de visitas às turmas. | Acompanhar sistematicamente a prática docente auxiliando e incentivando a vivência das orientações teórico metodológicas do programa. | Nas escolas parceiras do PNAIC. | Diariamente a partir de fevereiro até dezembro/2017 será visitada uma sala de aula diferente. | Coordenadora do PNAIC e Orientadoras de Estudo. | As despesas com materiais didáticos e outras necessidades entrarão no orçamento anual da secretaria de educação, após levantamento feito pela comissão. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Prosseguindo, apresentaremos na próxima subseção as estratégias que servirão de base para o monitoramento e avaliação deste PAE.

3.1.5 Ação V – Monitoramento e Avaliação do PAE

O monitoramento e avaliação do PAE envolvem o planejamento estratégico de todas as ações do plano e o conjunto de processos interligados como avaliação, execução das atividades e ação corretiva.

O monitoramento deverá ser feito de forma integrada junto à comissão do PAE, professores alfabetizadores, educadores de apoio e gestores escolares, visando conferir se as atividades desenvolvidas estão sendo realizadas de acordo com o proposto no plano e analisar junto à referida comissão se há necessidade de (re)planejamento das ações.

O processo de monitoramento e avaliação das ações, principalmente o *feedback* das educadoras de apoio, possibilitará verificar, de forma mais objetiva, a mudança de práticas e posturas desses profissionais junto às salas de aula, objetivo principal deste trabalho.

Propõe-se, ainda, ao final do PAE, realizar nova pesquisa qualitativa, por meio da aplicação de questionário, com o objetivo de verificar junto aos orientadores de estudo, gestores, educadores e apoio e professores alfabetizadores, se as ações do PAE propiciaram novas posturas no desenvolvimento das ações desenvolvidas por cada profissional envolvido neste plano de ação.

O Quadro 16, a seguir, apresenta de forma sintética como se dará o processo de monitoramento e avaliação do PAE.

Quadro 16 - Monitoramento e Avaliação do PAE

| Ação | Justificativa | Local | Cronograma | Responsáveis | Custos |
|---|--|-----------------------------|---|--|--|
| Realização de encontros sistemáticos com a comissão do PAE. | Planejar acompanhar, avaliar e redirecionar (se necessário) as ações do plano. | SEDUC | Mensalmente (2017), e de forma extraordinária caso seja necessário. | Comissão do PAE. | Ocorrerão por conta do aporte financeiro da SEDUC. |
| Realização de uma Feira de Alfabetização. | Socializar as experiências exitosas das escolas envolvidas PAE. | Quadra do Ginásio Municipal | 31/10/2017. | Comissão do PAE. | Ocorrerão por conta do aporte financeiro da SEDUC. |
| Pesquisa sobre efeitos do PAE. | | No espaço das formações. | Novembro/2017. | Coordenadora do PNAIC e Orientadores de Estudo | Ocorrerão por conta do aporte financeiro da SEDUC. |
| Avaliação sistemática ao final de cada formação continuada com professores, educadores de apoio e gestores. | Aprimorar as ações do PAE durante o seu percurso. | No espaço das formações. | Quinzenalmente, ao final de cada formação. | Orientadores de Estudo | Ocorrerão por conta do aporte financeiro da SEDUC. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante da exposição das ações a serem empreendidas para o aprimoramento e fortalecimento PNAIC na rede de ensino de Catende, espera-se que a Secretaria de Educação junto à comissão do PAE realize o acompanhamento sistemático dessas

ações na oportunidade das formações continuadas propostas, assim como nas visitas às salas de aula realizadas pelas orientadoras de estudo e educadoras de apoio.

É fundamental que todas as ações sejam avaliadas e registradas (fotos, relatórios, lista de frequência, etc.) de modo a possibilitar o acompanhamento de cada atividade, especialmente se seus desdobramentos estão contribuindo ou não para a transformação da prática docente, para que possíveis falhas sejam identificadas e corrigidas de modo a não comprometer o objetivo central do programa que é alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente tem sido considerada na atualidade como aspecto central na formulação das políticas de alfabetização para a educação brasileira, principalmente a partir da década de 1990. As discussões acerca da melhoria dos índices da educação básica, em termos de acesso, de permanência e de resultados das escolas, em especial do ensino fundamental, têm sido associadas a preocupações sobre a formação dos professores, principalmente a formação continuada do professor alfabetizador.

Nesse contexto surge o PNAIC que, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação pública, através da alfabetização das crianças na idade certa, faz grandes investimentos na formação do professor alfabetizador.

Para os municípios desprovidos de recursos como no caso de Catende, o PNAIC veio como uma oportunidade de elevar a autoestima, melhorar o desempenho do professor e transformar as práticas pedagógicas numa das etapas mais importantes para a aprendizagem escolar, nos anos iniciais da educação básica, uma vez que, o eixo principal do programa é a formação de todos os professores que atuam no primeiro ciclo do ensino fundamental, dispondo de bolsas de estudo e aporte material para as formações e salas de aula.

Surgem a partir de então expectativas sobre a transformação do trabalho docente, sobre a tão almejada melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Como secretária de educação do município, essa foi a motivação para a pesquisa: analisar quais mudanças a formação continuada para professores alfabetizadores ofertada pelo PNAIC provocou na prática pedagógica do corpo docente na rede de ensino de Catende.

Durante as análises sobre a formação continuada do PNAIC foram identificados, tanto na pesquisa exploratória como na pesquisa de campo, pontos positivos e negativos que interferiram no desenvolvimento das formações continuadas e na ação docente. Em relação aos achados da pesquisa, notamos que o investimento em políticas de formação continuada é muito importante, pois comprovamos que as aprendizagens adquiridas nas formações continuadas do PNAIC influenciaram na mudança de postura do professor alfabetizador reverberando em sua prática, daí a

necessidade de dar prioridade aos programas de formação continuada e de aprimorar o processo formativo no âmbito municipal.

O resultado da pesquisa comprovou ainda que o envolvimento do Gestor Escolar com as ações pedagógicas do programa é muito importante para que elas se efetivem a contento. Reconhecemos que o gestor escolar esteve ausente desse processo e que faltou um olhar mais atento a este aspecto por parte da secretaria de educação de Catende, no sentido de proporcionar o envolvimento sistemático deste profissional junto ao programa.

Vale destacar que dentre as mudanças provocadas na prática docente pelo processo formativo do PNAIC, destacam-se a valorização da troca de saberes e experiências docentes, a reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento da ludicidade como um recurso facilitador da aprendizagem, a aplicabilidade de práticas de letramento reconhecendo-as como sendo intrínsecas à convivência social e, portanto, necessárias.

Não obstante, foram detectados entraves que certamente incidiram negativamente no processo formativo. A principal dificuldade apresentada foi em relação à infraestrutura dos encontros, que, de acordo com o resultado da pesquisa, não havia um local específico para os encontros, e eles aconteciam em lugares diferentes e muitas vezes desconfortáveis. Faltou ainda investimento em recursos para apoiar o professor na confecção de materiais pedagógicos condizentes com as orientações didático-pedagógicas do programa. Identificamos, ainda, que a falta de uma proposta de acompanhamento às salas de aula no desenho do PNAIC colocou em xeque a efetividade das orientações teórico-metodológicas do programa, nesse sentido, pretendemos sanar essa lacuna através da ação IV do PAE, cujo objetivo é o acompanhamento às salas de aula por meio do trabalho do educador de apoio.

A proposta de intervenção apresentada no capítulo III não pretende estabelecer mudanças no desenho do PNAIC, mas sugere que os interlocutores do programa escutem, analisem as experiências dos sistemas e das redes de ensino, apoiando-os e viabilizando condições para que os estes adequem o programa às suas necessidades. Reconhecemos que o PNAIC é uma política de formação continuada docente importante e necessária. Uma política educacional de ampla abrangência, já que

atende todo território nacional e por ser assim seu desenho nem sempre atende às especificidades de cada sistema ou rede de ensino. Um programa que viabilizou através das Instituições de Ensino Superior formações continuadas por meio de um currículo rico com temas pertinentes ao dia a dia do processo de alfabetização na perspectiva do letramento. No entanto, algumas estratégias básicas ficaram de fora de sua proposta original como: o monitoramento ao trabalho dos professores em sala de aula; a inclusão do educador de apoio/coordenador pedagógico e gestor escolar no processo formativo do PNAIC; um cronograma de formações que contemplasse o ano letivo na sua integralidade.

Desta forma, este PAE traz como proposição uma intervenção pontual, ou seja, uma intervenção focada apenas nos problemas mais evidentes desta pesquisa. Desse modo, planejamos minimizar essas dificuldades através do monitoramento às salas de aula que desenvolvem o programa; da organização de um calendário de formação continuada mensal desde fevereiro até novembro de 2017; da inclusão do gestor escolar nas ações do programa e na disseminação das boas práticas pedagógicas no âmbito da rede municipal de ensino de Catende.

É o município que deve assumir o leme do programa dentro de seu campo de atuação. E neste sentido, é importante ressaltar que a rede de ensino de Catende, dentro de um espaço de autonomia que lhe é conferido, e em virtude de suas especificidades locais, tomou decisões importantes tão logo o programa iniciou suas atividades como: inserir os educadores de apoio no circuito das formações continuadas; ajustar o dia e o horário das formações, visto que, ao invés do sábado em horário integral, os encontros foram remanejados para os dias de quarta e quinta-feiras à noite nos dois primeiros anos do programa, 2013 e 2014, sendo reajustado no ano seguinte para o horário diurno, no contraturno das aulas do professor. Portanto, ser proativo e fazer ajustes em uma política educacional abrangente como o PNAIC para suprir necessidades locais é uma tarefa desafiadora para os municípios, pois pode soar como descumprimento às regras gerais de um programa ao qual os sistemas e as redes de ensino são hierarquicamente “subordinados”.

Visando garantir que este Plano de Ação Educacional atinja os objetivos almejados, dispensaremos atenção e cuidado especial ao Monitoramento e Avaliação

das atividades do PAE. Consideramos que se mantivermos um acompanhamento a par e passo no decorrer de cada ação realizada, seguramente enfrentaremos as possíveis adversidades com mais segurança realizando, em tempo hábil, os ajustes e redirecionamentos necessários.

Portanto, a pesquisa trouxe informações importantes tanto do ponto de vista do desenho do PNAIC em nível macro como do desdobramento do programa na esfera local municipal. Percebemos que o programa trouxe grandes contribuições para a formação do professor dentro de uma perspectiva crítico reflexiva, que avalia sua prática e repensa seus conceitos continuamente, e numa perspectiva metodológica, didática que entende à infância e a suas especificidades e, portanto, traz a ludicidade para as práticas de sala de aula. Detectamos também que estratégias importantes não estavam na proposta original como a participação da gestão escolar, do educador de apoio de forma efetiva nas ações do programa. Identificamos que faltou ao programa uma ação voltada para o monitoramento da prática docente, para acompanhar como e se o professor estava aplicando em sala de aula as orientações teórico-metodológicas recomendadas pelo programa. Constatamos que, questões locais referentes a materiais, infraestrutura, operacionalização das ações, interferem sobremaneira no desdobramento e nos resultados do programa.

Observando as vicissitudes que permearam o desenvolvimento do PNAIC, é possível, pois, avaliar que houve sim mudanças significativas na prática pedagógica docente, conforme exposto anteriormente. Não obstante, os entraves citados também interferiram nos resultados desses três anos em que o programa aconteceu. Assim, através deste PAE, propõe-se contribuir para o fortalecimento e disseminação das potencialidades do programa, bem como para o enfrentamento dos desafios inerentes ao processo de melhoria da qualidade da educação nos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente, em relação à formação continuada para professores alfabetizadores catendenses.

Deste modo, o objetivo aqui recomendado versa sobre uma intervenção pontual de modo a colaborar para a superação dos desafios elencados a partir da pesquisa realizada, bem como suscitar estudos posteriores e mais aprofundados em torno da temática aqui tratada.

REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, Anna Helena. **Desafios e tendências em formação continuada. Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004 > . Acesso em: 11 jul. 2016.

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ARAÚJO, Clarissa Martins de; ARAÚJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan./abr.2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00057.pdf>>. Acesso em 12 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação do. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa [online]**. Brasília, DF, s/d a. Disponível em: < <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 03 set. 2015.

_____. Ministério da Educação do. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Livreto**. Brasília, DF, s/d b, 23p. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 03 set. 2015.

_____. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em: 08 set. 2016.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Documento Orientador - 2015**. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/documento_orientador_2015_versao_sit_e.pdf>. Acesso em: 03 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno de Apresentação Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Brasília, DF, 2015b. Disponível em:< <http://atividadesparaprofessores.com.br/wp-content/uploads/PNAIC-2015-Caderno-Apresentacao.pdf>> Acesso em: 15 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015**. Versão Preliminar. Brasília, DF, Junho, 2014a. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013. **Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nº537, de 21 de novembro de 1968, nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e nº 10.260, de 12 de julho de 2001.** Brasília, DF, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa . Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao_de_professores_MIOLO.pdf>. Acesso em: 03 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** currículo na alfabetização: concepções e princípios: Brasília, DF, ano 1: unidade 1, 2012b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf>. Acesso em: 03 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Planejamento Escolar : Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa.** Brasília, DF, ano 1, unidade 2, 2012c. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_2_MIOLO.pdf> . Acesso em: 13 ago. 2016.

_____. Lei nº6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.** Brasília, DF, 2009.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Institui o Piso Salarial Nacional para os Professores da Educação Básica.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 18 out. 2015.

_____. Lei nº11.502, de 11 de julho de 2007. **Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro**

de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Política de Formação. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE). **Orientações Gerais sobre a Rede Nacional de Formação Continuada.** Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf>. Acesso em: 02 out.2015.

_____. Resolução n.º 3, de 8 de outubro de 1997. **Fixa as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.** Brasília, DF, 1997.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.** Brasília, DF, 1996b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 15 set. 2015.

CABRAL, R. G. **Pensando a inserção de políticas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação?** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2015. Disponível em: < http://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1111617_2015_completo.pdf >. Acesso em: 13 jul. 2016.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre o processo de formação continuada de professora? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 22, 1999, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 1999.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

_____. Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais. **Revista Nova América [revista digital]**, Rio de Janeiro, RJ, n.122, 1996. Disponível em:

<http://www.novamerica.org.br/revista_digital/L0122/rev_emrede02.asp>. Acesso em: 06 ago. 2016.

CATENDE. Lei Complementar Municipal nº 5, de 22 de junho de 2015. **Estabelece o Plano Municipal de Educação**. Catende, PE, 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. **Relatório de gestão 2009-2012**. Brasília, DF, 2012, 254p. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/RelatorioFinal-2012-DEB.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FRADE. Isabel Cristina Alves da Silva. PNAIC: o desafio da alfabetização na idade certa. **Plataforma do Letramento [online]**. Fundação Volkswagen/ CENPEC, 16 abr. 2015. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/266/pnaic-o-desafio-da-alfabetizacao-na-idade-certa.html>>. Acesso em: 10 set 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

_____. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n. 80, set. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. Coleção Leitura.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 14. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 37, p.58- 70, jan./abr. 2008.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, julho 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

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

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2016.

GARCIA, Jose P Oliveira Breves. Notas para pensar a docência na perspectiva profissional. In: CUNHA, Emanuel Ribeiro; SÁ, Pedro Franco de. (Orgs). **Ensino e Formação Docente**: propostas, reflexões e práticas. Belém, [s.p.], 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS – INEP. **Nota Explicativa Avaliação Nacional da Alfabetização– ANA 2013**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota_explicativa_ana_2013.pdf>. Acesso em: 02 set. 2015.

_____. **Censo Escolar 2014**. Brasília, DF, 2014. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 02 set. 2015.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamento de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

LIBERALI, Fernanda. Coelho. As linguagens das reflexões. In: Magalhães, Maria Cecília Camargo (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 87-117. Disponível em: <http://www.academia.edu/14513872/As_Linguagens_das_Reflex%C3%B5es>. Acesso em: 17 jul. 2016.

LUCIO, Elizabeth Orofino. O Pacto Nacional pelos Direitos do Professor Alfabetizador: por uma política de responsabilidade e uma docência de responsividade. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 3, n. 1. P.112-118, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2013/07/112-118-Fale-para-o-professor.pdf>>. Acesso em: 05 set.2015.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série Cadernos de Gestão).

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

_____. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Sessões Reflexivas como uma Ferramenta aos Professores para Compreensão Crítica das Ações em Sala de Aula. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL PARA PESQUISA CULTURAL E TEORIA DA

ATIVIDADE, 5º. Amsterdam. Anais... Amsterdam: Vrije Universiteit, 18 a 22 junho de 2002.

MEDEIROS, Andréa Borges; MAGALHÃES, Luciane Manera; VARGAS, Suzana Lima. Apresentação - Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, MG, Edição Especial, p. 13-19, fev. 2015.

NIGEL Brooke: Avaliação é apenas um ponto de partida. **Revista Escola [online]**,. Edição Especial Avaliações Externas, out. 2011.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2.ed. Lisboa: Porto Editora, 1995, p.11-30.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. Repositório da Universidade de Lisboa, Portugal, 1992a. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2016.

_____. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1992b.

_____. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA António. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991, p.15-38.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, abril 2001.

PERNAMBUCO. Lei nº 15.533, de 23 de Junho de 2015. **Aprova o Plano de Educação de Pernambuco**. Recife, PE, 2015. Disponível em: <<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=1&numero=15533&complemento=0&ano=2015&tipo=TEXTTOORIGINAL>>. Acesso em: 14 set, 2015.

_____. Lei nº 11.329, de 16 de janeiro de 1996. **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de Pernambuco**. Recife, PE, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, Simone Telles Martins. **As ações da reflexão crítica na atividade sessão reflexiva**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da

Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP, 2003. Disponível em: < <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/972/pnaic-chega-a-reta-final-acenando-resultados-e-desafios.html> > . Acesso em: 17 jun. 2016.

RIBEIRO, Simone, ALBUQUERQUE, Andrea Serpa de. Educação no campo (im) Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Educação em Foco**, Juiz de Fora, MG, Edição Especial, p. 45-61, fev. 2015.

SANTOS, Ilka Schapper. **O Fluxo do significado do Brincar na Cadeia Criativa: argumentação e formação de pesquisadores**. São Paulo: PUC/SP, 2010.

SOARES, Magda Becker. Por uma alfabetização até os oito anos de idade. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De olho nas metas do PNE- 2010**. 2010, p.35-38. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/artigo_alfabetizacao.pdf> Acesso em: 05 set. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes. 2002.

_____. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.112 – 128.

TEIXEIRA, Cristina Barra. **O professor como agente principal da mudança de sua prática pedagógica**. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, VI, Teresina. **Anais...** Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2010. Disponível em: < http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_27_2010.pdf > . Acesso em: 12 Jul. 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Reportagem. **MEC divulga dados da ANA 2014 [online]**. São Paulo, SP, 25 set. 2015. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/35337/mec-divulga-dados-da-ana-2014/>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEICHNER, Ken. Novos Caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Pedagógica, 1995, p.115-138.

APÊNDICE A

SESSÃO REFLEXIVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

CAEd- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Roteiro da Sessão Reflexiva

Data da 1ª sessão reflexiva: ____/____/____

Título da Pesquisa: Formação continuada dos professores alfabetizadores do PNAIC da rede municipal de ensino de Catende - PE: desafios e aprendizagens.

Problema de Pesquisa: Quais mudanças a formação continuada para alfabetizadores ofertada pelo PNAIC provocou na prática pedagógica do corpo docente na rede de ensino de Catende?

| Ações | Questões |
|-------------|---|
| DESCREVER : | 1) Como a sala está organizada? 2) Como participantes estão dispostos? 3) Quem participa da cena discursiva? 4) Quantas pessoas estão envolvidas? 5) Quem são essas pessoas? 6) O que elas dizem? |
| INFORMAR: | 1) O que os participantes dizem sobre o Programa? 2) Qual/Quais é/são a(s) ideia(s)? 3) As ideias são distintas? Em que as ideias se distinguem ou se aproximam? 4) As falas possuem uma fundamentação teórica? 5) Em quais fundamentações teóricas cada uma das falas está embasada? 6) Qual a importância da fundamentação teórica nas falas? 7) As falas traduzem qual/quais concepções de educação? 8) Vocês acreditam que para atuar na educação os profissionais precisam ter conhecimento dessas concepções? 9) Em que a formação continuada contribui para uma prática educativa significativa? |
| CONFRONTAR: | 1) De acordo com a fala dos participantes qual é a importância do tema tratado? 2) Como poderia ser o posicionamento diante do programa? |

| | |
|--------------|---|
| | <p>3) Como vocês trabalham as temáticas tratadas e as orientações dadas ?</p> <p>4) Há dificuldades? Quais?</p> |
| RECONSTRUIR: | <p>1) Vocês modificariam o a postura que tiveram no início do Programa? Por quê? O que?</p> <p>2) Houve mudança no que vocês pensam sobre a questão da aprendizagem?</p> <p>3) O que as discussões auxiliaram nesse processo de mudança, caso tenha havido alguma?</p> <p>Se tiver alguma resposta negativa perguntar: O que vocês acham que precisa ser feito para vocês refletirem mais sobre a Educação, em especial as questões da aprendizagem? Ou ela não precisa ser</p> <p>4) De que modo os argumentos trazidos nas discussões desse do Programa contribuem para sua formação?</p> |

APÊNDICE B –**QUESTIONÁRIO****UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA****CAEd- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Título da Pesquisa: Formação continuada dos professores alfabetizadores do PNAIC da rede municipal de ensino de Catende - PE: desafios e aprendizagens.

Problema de Pesquisa: Quais mudanças a formação continuada para alfabetizadores ofertada pelo PNAIC provocou na prática pedagógica do corpo docente na rede de ensino de Catende?

Caro (a) Professor (a),

Sou aluna do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, ministrado pelo CAEd/UFJF e estou realizando uma pesquisa para minha dissertação, cujo tema é: Formação continuada dos professores alfabetizadores do PNAIC da rede municipal de ensino de Catende - PE: Desafios e Aprendizagens. O questionário sobre a aplicabilidade das orientações do PNAIC em sala de aula foi elaborado de modo que o sigilo lhe seja garantido. Suas informações são fundamentais para o sucesso deste trabalho.

Obrigada por sua valiosa colaboração!

Professora Edjane de Lima Brito Mélo

Parte I: Características pessoais e profissionais

Público alvo: Professor alfabetizador

1.1 - Qual seu nível de escolaridade?

- () Ensino Médio
- () Graduação
- () Pós – graduação

- Mestrado
 Doutorado

1.2 - Quantos anos de atuação na rede municipal de educação de Catende?

1.3 - Tempo de experiência como professor alfabetizador (anos iniciais do ensino fundamental)?

- menos de 5 anos
 entre 5 e 10 anos
 entre 11 e 15 anos
 entre 16 e 20 anos
 entre 21 e 25 anos
 mais de 25 anos

1.4 - Você já participou de outros programas de formação de professor para os anos iniciais do ensino fundamental? Caso sua resposta seja “Sim”, especifique qual(s) cursos.

- Sim
 Não
-
-

1.5 - Como se deu seu ingresso no PNAIC?

- por opção
 por determinação da escola/rede

Parte II: Descrição da formação continuada do PNAIC no município de Catende

2.1 – Relate como eram desenvolvidas as formações continuadas do PNAIC sobre o tema Alfabetização e Letramento.

2.2 - Essas formações atenderam às suas expectativas? Justifique.

2.3 – Como você avalia esses momentos de formação continuada?

- Ruim
 Regular
 Bom
 Ótimo

2.4 – Quais as dificuldades encontradas nesses momentos de formação? (Pode assinalar mais de uma resposta)

- A atuação da orientadora de estudo não correspondia às expectativas
- Inadequação do ambiente físico
- Pouca relevância dos conteúdos estudados
- Materiais de estudo insuficientes
- Outros. Especificar:

2.5 – Quais as potencialidades encontradas nesses momentos de formação? (Pode assinalar mais de uma resposta)

- A atuação da orientadora de estudo
- Ambiente físico adequado
- Conteúdo estudado nas formações
- Materiais de estudo
- Outros. Especificar:

2.6–Há alguma forma de acompanhamento/monitoramento da sua prática pedagógica? Caso a resposta seja “sim” especifique quem faz e como é feito esse acompanhamento.

- Sim
- Não

2.7 - Como você avalia o acompanhamento ao trabalho docente:

- Pouca influência
- Moderada influência
- Alta influência
- Nenhuma influência
- Não sei

Relate: _____

2.8 - Assinale abaixo, com um (x), o grau de INFLUÊNCIA da participação e acompanhamento do GESTOR ESCOLAR na EFETIVIDADE das ações do PNAIC na sala de aula.

- Pouca influência
- Moderada influência
- Alta influência
- Nenhuma influência
- Não sei

Relate: _____

Parte III: Possíveis contribuições da proposta de formação continuada do PNAIC para professores alfabetizadores da rede municipal

3.1 - O PNAIC contribuiu para a mudança de sua prática pedagógica?

- Sim. Contribuiu plenamente.
- Sim. Contribuiu parcialmente.
- Não contribuiu.

Relate: _____

3.2 Em relação à sua prática, como você avalia a APLICABILIDADE dos conceitos e orientações metodológicas discutidos no curso sobre Alfabetização e Letramento?

- () Totalmente aplicados.
 () Parcialmente aplicados.
 () Pouco aplicados.
 () Não aplicados.

Relate: _____

3.3 – Assinale com um X, em cada item abaixo, o grau de EFETIVIDADE, em sua prática, dos OBJETIVOS do PNAIC previstos na 1ª unidade de estudo sobre Alfabetização e Letramento:

| OBJETIVOS | EFETIVIDADE NA MINHA PRÁTICA DOCENTE | | | |
|---|--------------------------------------|----------|------|---------|
| | Pouca | Moderada | Alta | Não sei |
| • entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento; | | | | |
| • aprofundar a compreensão sobre currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação Inclusiva e das diferentes concepções de alfabetização; | | | | |
| • compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; | | | | |
| • construir coletivamente o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização. | | | | |

3.4 - É realizada a avaliação das formações do PNAIC? Caso positivo, quais ações são executadas para esse fim?

- () Sim
 () Não

Relate: _____

3.5 - Essa avaliação provoca melhoramentos dos trabalhos? Justifique.

3.6 - As formações continuadas desenvolvidas sobre o tema Alfabetização e Letramento atenderam às suas expectativas?

() Sim. Atenderam plenamente.

() Sim. Atenderam parcialmente.

() Não atenderam.

Relate:

—

Parte IV: Proposição de ações para potencializar a transformação das práticas docentes voltadas para a alfabetização no município de Catende

4.1 - Quais ações você sugere para a melhoria do PNAIC como um todo?

—

4.2 - Como fazer para potencializar as aprendizagens adquiridas nas formações do PNAIC, fazendo com que elas se desdobrem em boas práticas na sala de aula?

—

4.3 - Você considera necessário que haja um monitoramento da prática pedagógica dos professores do PNAIC?

() Sim.

() Não.

Se sim, o que você sugere para o monitoramento?

Obrigada

APÊNDICE C**TEMÁTICAS DE ESTUDO SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA O ANO DE 2017**

| Unidade | Ano/classe | Título do Caderno |
|--|-------------------|---|
| 1 (12 horas) (3 encontros quinzenais de 4 horas cada um) | 1º ano | Currículo na alfabetização: concepções e princípios; |
| | 2º ano | Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem; |
| | 3º ano | Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado; |
| | Educação do campo | Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo; |
| 2 (08 horas) (2 encontros quinzenais de 4 horas cada um) | 1º ano | Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa; |
| | 2º ano | A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento; |
| | 3º ano | Planejamento e organização da rotina na alfabetização; |
| | Educação do campo | Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade; |
| 3 (08 horas) (2 encontros quinzenais de 4 horas cada um) | 1º ano | A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética; |
| | 2º ano | A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização; |
| | 3º ano | O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos; |
| | Educação do campo | Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo; |
| 4 (12 horas) (3 encontros quinzenais) | 1º ano | Ludicidade na sala de aula; |
| | 2º ano | Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias; |
| | 3º ano | Vamos brincar de reinventar histórias; |
| | Educação do campo | Educação do Campo Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo; |

| | | |
|---|-------------------|--|
| de 4 horas cada um) | | |
| 5 (12 horas) (3 encontros quinzenais de 4 horas cada um) | 1º ano | Os diferentes textos em salas de alfabetização; |
| | 2º ano | O trabalho com gêneros textuais na sala de aula; |
| | 3º ano | O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas; |
| | Educação do campo | O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas; |
| 06 (12 horas) (3 encontros quinzenais de 4 horas cada um) | 1º ano | Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas; |
| | 2º ano | Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento; |
| | 3º ano | Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes; |
| | Educação do campo | Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento; |
| 07 (08 horas) (2 encontros quinzenais de 4 horas cada um) | 1º ano | Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais; |
| | 2º ano | A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização; |
| | 3º ano | A heterogeneidade em sala de Aula e a diversificação das atividades; |
| | Educação do campo | Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida; |
| 08 (08 horas) (2 encontros quinzenais de 4 horas cada um) | 1º ano | Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem; |
| | 2º ano | Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: a construção do conhecimento por todas as crianças; |
| | 3º ano | Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização; |
| | Educação do campo | Organizando a ação didática em escolas do campo. |

APÊNDICE D**ACOMPANHAMENTO À SALA DE AULA**

NOME DA
ESCOLA: _____
EDUCADOR DE
APOIO: _____
DATA: ____/____/_____
PROFESSOR
(A): _____ ANO: _____

FOCO DE OBSERVAÇÃO DA COORDENADORA:

1- Área do Conhecimento / Conteúdo trabalhado pelo Professor (a) durante a visita:

2- Atividades propostas pelo professor (a):

3-Estratégias didáticas utilizadas pelo professor (a):

4-Material utilizado pelo professor (a):

5- Interesse e participação dos alunos:

DEVOLUTIVA DA EDUCADORA DE APOIO PARA O PROFESSOR (A)

_____, ____/____/____.

COORDENADORA

PROFESSOR (A)

DIRETORA DA ESCOLA