

ORGANIZAÇÃO

Antônio Maurício Medeiros Alves
Caroline Terra de Oliveira
Carmen Regina Gonçalves Ferreira



DESAFIOS DA GESTÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC (2013-2018)

VOLUME 6

DESAFIOS DA GESTÃO DA
FORMAÇÃO DOCENTE NO
ÂMBITO DO PACTO NACIONAL
PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA – PNAIC (2013-2018)

VOLUME 6



UFPEL



Grupo de Estudos sobre Educação Matemática e suas relações com outras áreas



Projeto de Pesquisa
 Prática Pedagógica e Matemática em contextos
 Normativos de avaliação e pesquisa em educação
 de Matemática e suas relações com outras áreas
 (2014-2015)

ORGANIZAÇÃO

Antônio Maurício Medeiros Alves
Caroline Terra de Oliveira
Carmen Regina Gonçalves Ferreira



DESAFIOS DA GESTÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC (2013-2018)

VOLUME 6



Porto Alegre, 2019

Organização e coordenação da publicação: Marta Nörnberg, Carmen Regina Gonçalves Ferreira, Antônio Maurício Medeiros Alves, Caroline Terra de Oliveira

Apoio técnico: Franciele Brisolara (bolsista de extensão da UFPel)

Projeto gráfico da capa: Chris Ramil e Joana Luisa Krupp

Fotografias: As imagens foram produzidas em contexto de práticas de ensino conduzidas pelos autores. A produção e o uso das imagens estão consentidos por meio de autorização.

Apoio: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

Conselho Editorial:

Véra Lucia Maciel Barroso (Fapa)

Valdir Pedde (Feevale)

Clésio Gianello (UFRGS)

Roberto S. Kahlmeyer-Mertens (Unioeste)

Lizandra Brasil Estabel (IFRS)

Ribas Antônio Vidal (UFRGS)

Revisão: Felícia Volkweis

Produção Gráfica e Impressão:

Evangraf - evangraf@terra.com.br

(51) 3336.2466

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D441 Desafios da gestão da formação docente no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC (2013-2108) / organização Antônio Maurício Medeiros Alves, Caroline Terra de Oliveira, Carmen Regina Gonçalves Ferreira. – Porto Alegre : Evangraf, 2019.
252 p. : il. (Coleção PNAIC-UFPel ; v. 6).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-201-0073-8

1. Professores - Formação. 2. Alfabetização. 3. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 4. Educação continuada. 5. Educação de crianças. 6. Política educacional. I. Alves, Antônio Maurício Medeiros. II. Oliveira, Caroline Terra de. III. Ferreira, Carmen Regina Gonçalves. IV. Série.

CDU 371.13
CDD 370.711

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 8/10213)

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, por qualquer meio e para qualquer fim, sem a autorização prévia dos autores. Obra protegida pela Lei dos Direitos Autorais.

DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

Impresso no Brasil – Printed in Brazil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Antônio Maurício Medeiros Alves	
Caroline Terra de Oliveira	
Carmen Regina Gonçalves Ferreira	9

REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA DA UFPEL NO PROCESSO DE GESTÃO DO PNAIC

Antônio Maurício Medeiros Alves	
Caroline Terra de Oliveira	
Carmen Regina Gonçalves Ferreira	23

DESAFIOS DA GESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PNAIC UNIPAMPA: ENTRE A CRISE E A ESPERANÇA

Patrícia dos Santos Moura	
Rafael Lucyk Maurer	53

FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Vera Lucia Martiniak	
Rita de Cássia da Luz Stadler	
Mirian Margarete Pereira da Cruz	
Luciana Kubaski	67

GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC EM ALAGOAS:
AVALIAÇÃO DOS/NOS CONTEXTOS DE PRÁTICAS

Adriana Cavalcanti dos Santos

Elton Casado Fireman

Silvana Paulina da Silva

Yana Liss Soares Gomes91

GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM RORAIMA: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS DO PNAIC EM CONTEXTO FRONTEIRIÇO

Nilmara Milena da Silva Gomes

Verônica de Oliveira Magalhães..... 107

FORMAÇÃO CONTINUADA NA ALFABETIZAÇÃO: DOS
FUNDAMENTOS À GESTÃO DO PNAIC NA BAHIA

Valquíria Claudete Machado Borba

Monalisa dos Reis Aguiar Pereira 125

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E POLÍTICAS
CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: IMPASSES E
DESAFIOS

Débora Ortiz de Leão

Helenise Sangoi Antunes 141

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO
CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS IMPLEMENTADAS NO
BRASIL

Caroline Terra de Oliveira

Antônio Maurício Medeiros Alves

Carmen Regina Gonçalves Ferreira 159

GESTÃO DOS TEMPOS ESCOLARES E A ALFABETIZAÇÃO NAS
VOZES DE PROFESSORAS PARTICIPANTES DO PNAIC

Geisa Magela Veloso

Úrsula Adelaide de Lélis 177

AVALIAÇÃO MUNICIPAL DA ALFABETIZAÇÃO (AMA) NO
MUNICÍPIO DE CANGUÇU/RS (2013-2014)

Lucas Gonçalves Soares

Eliane Peres..... 193

MAPEANDO RESULTADOS E MUDANÇAS NAS AÇÕES
PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES PARTICIPANTES DO
PROGRAMA PNAIC

Verônica de Souza Fragoso

Roziane Marinho Ribeiro

Marta de Medeiros Correia 217

SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES 235

APRESENTAÇÃO

ANTÔNIO MAURÍCIO MEDEIROS ALVES

CAROLINE TERRA DE OLIVEIRA

CARMEN REGINA GONÇALVES FERREIRA

O presente volume da Coleção PNAIC-UFPeI traz uma discussão acerca do processo de gestão da formação docente e os desafios dessa gestão no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), contemplando todo o período de duração do programa (2013-2018). Este sexto volume, que encerra a Coleção PNAIC/UFPeI, é composto por 11 artigos escritos por gestores do programa em diferentes universidades brasileiras, que procuram evidenciar alguns aspectos relevantes ao desenvolvimento do projeto em suas instituições.

O PNAIC foi oficialmente instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que definiu suas ações e diretrizes gerais. De acordo com a Portaria, o Pacto se caracteriza por um compromisso formal assumido entre o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias distrital, estaduais e municipais de Educação, que reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Às universidades cabia o papel de administrar pedagogicamente o processo de formação, sendo suas atribuições apresentadas na referida Portaria:

- I - realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação;
- II - selecionar os formadores que ministrarão o curso de formação aos orientadores de estudo;
- III - assegurar espaço físico e material de apoio adequados para os encontros presenciais da formação dos professores orientadores de estudo;
- IV - certificar os professores orientadores de estudos e os professores alfabetizadores que tenham concluído o curso de formação;
- V - apresentar relatórios parciais e finais sobre a execução do curso de formação, no modelo e dentro dos prazos estipulados nos planos de trabalho pelo MEC (BRASIL, 2012, p. 23).

Anteriormente à Portaria nº 867, que instituiu o PNAIC, outros documentos contribuíram para sua criação, entre os quais podemos citar o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, implementado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que prevê a melhoria da qualidade da educação básica, explicitando entre seus objetivos a alfabetização das crianças até, no máximo, os 8 anos de idade. De acordo com esse documento, cabe ao Ministério da Educação o apoio ao Distrito Federal, aos estados e municípios para atingir os objetivos propostos pelo Decreto, a partir dos seguintes eixos de ação: “I - gestão educacional; II - formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar; III - recursos pedagógicos; IV - infraestrutura física” (BRASIL, 2007, p. 5).

Encontramos no artigo 2º do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, entre os quais cabe destacar:

I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como *compromisso público de Estado*, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

[...]

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, *articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino* (BRASIL, 2009, p. 1, grifo nosso).

Há ainda de se considerar o exposto no parágrafo único do Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre os programas de material didático. Nele encontramos que as ações dos programas de material didático destinam-se aos alunos e professores das escolas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal e têm como objetivo prover essas escolas de obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita.

Pode-se afirmar que esses documentos definem os princípios do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma vez que apresentam: que um dos objetivos a serem atingidos pelas escolas é alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade, até o final do 3º ano do ensino fundamental, ou ao final do ciclo de alfabetização; que a formação docente é compromisso público de Estado, devendo se dar pela colaboração constante entre os entes federados, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino; e, finalmente, que é obrigação do MEC prover os professores das escolas públicas de educação básica, a partir dos programas de ma-

terial didático, de obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita. Esses princípios constituem dois dos eixos de formação do PNAIC: I) formação continuada de professores alfabetizadores, visando atingir a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano, ministrada pelas IES; II) disponibilização de materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais para essa formação (BRASIL, 2012).

Temos, finalmente, a já citada Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que oficializa o PNAIC e define entre seus objetivos:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012, p. 23).

No ano de 2013 tiveram início as formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, coordenadas por diferentes universidades distribuídas pelos estados brasileiros e Distrito Federal, às quais coube a gestão pedagógica e financeira do projeto. O programa chegou ao final na edição 2017-2018, deixando a necessidade do registro das experiências vividas durante esse período de cinco anos. Algumas dessas experiências estão relatadas nas páginas deste livro, em cada um dos textos apresentados a seguir.

O primeiro texto, *Reflexões sobre a trajetória da UFPel no processo de gestão do PNAIC*, de autoria de Antônio Maurício Medei-

ros Alves, Caroline Terra de Oliveira e Carmen Regina Gonçalves Ferreira, apresenta o desenvolvimento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) desde o início do programa, em 2013, até seu encerramento, em 2018. Em linhas gerais, os autores problematizam os objetivos do programa em cada edição, evidenciando elementos de sua gestão administrativa e pedagógica. Inicialmente dividindo a formação dos alfabetizadores desse estado com a Universidade Federal de Santa Maria, na última edição do programa a UFPel integrou um grupo com mais seis universidades gaúchas, sendo que três dessas instituições apresentam seus relatos nesta obra.

Nesse período diversos formadores, coordenadores e cursistas participaram do projeto no Rio Grande do Sul sob a coordenação da equipe da UFPel. O segundo texto, *Desafios da gestão da formação de professores e o PNAIC Unipampa: entre a crise e a esperança*, escrito por Patrícia dos Santos Moura e Rafael Lucyk Maurer, trata dos desafios provocados pela gestão de processos de formação continuada de professores, especificamente do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no período 2017-2018. O objetivo dos autores foi descrever e refletir sobre o desenvolvimento desse programa pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa), abrangendo municípios da região oeste do estado. Destacam que a interação entre a universidade e as professoras fez emergir uma série de questões para a reflexão sobre a profissão docente e a formação continuada no país. Os autores evidenciam que essa última edição foi caracterizada por uma série de reduções de ordem financeira, de recursos humanos e didáticos, mas registram que, apesar desses entraves, a Unipampa procedeu à execução do programa procurando dar continuidade aos princípios formativos e pedagógicos das edições anteriores, zelando pela qualidade e pelo aprimoramento profissional docente. Um grande desafio destacado no texto foi provocar as professoras a

participarem e a valorizarem a busca pela formação continuada em serviço em tempos de desvalorização contínua e progressiva de muitos aspectos relativos à docência. Destacam ainda a ênfase dada pela equipe de formação da Unipampa à reflexão sobre o fazer docente aliada às práticas teóricas educacionais da atualidade.

No texto *Formação continuada de alfabetizadores: a experiência da Universidade Estadual de Ponta Grossa*, as autoras Vera Lucia Martiniak, Rita de Cássia da Luz Stadler, Mirian Margarete Pereira da Cruz e Luciana Kubaski apresentam suas reflexões decorrentes das ações desenvolvidas no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Paraná. O texto tem como objetivo apresentar as estratégias formativas voltadas para a intervenção pedagógica nas dificuldades dos alunos com foco na gestão e na alfabetização. O ponto de partida dessa escrita foi o planejamento da UEPG, que buscou compreender a concepção de alfabetização e letramento dos professores para poder inferir os procedimentos e encaminhamentos na formação. Problematicam a elaboração do Plano de Formação, em 2016, que procurou oportunizar formação continuada orientada para o diagnóstico de cada sala de aula dos municípios participantes, permitindo que o professor e a equipe pedagógica tivessem subsídios para intervir nas dificuldades de aprendizagem e auxiliar o aluno na superação de obstáculos e compreensão do funcionamento do sistema de escrita. A partir do estudo, as autoras verificaram que, de modo geral, os professores participantes apresentaram dificuldades em compreender a alfabetização e o letramento como práticas sociais de leitura e de escrita. Destacam que a realização do projeto de extensão de formação continuada permitiu aliar ensino e pesquisa e destacar alguns pontos que devem ser aprofundados e considerados em futuras ações. Perceberam, ainda, que os professores demonstraram, a partir de seus relatos, mudanças de suas concepções no

que se refere a alfabetização, linguagem, escola, aluno e currículo, bem como ao comprometimento dos professores durante todas as etapas do curso, apesar das dificuldades e atribuições de sua carga horária de trabalho elevada.

O quarto texto, *Gestão da formação continuada do PNAIC em Alagoas: avaliação dos/nos contextos de práticas*, escrito por Adriana Cavalcanti dos Santos, Elton Casado Fireman, Silvana Paulina da Silva e Yana Liss Soares Gomes, discute a gestão de formação continuada de professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no estado de Alagoas. Segundo os autores, a gestão de formação de professores do PNAIC 2017 no âmbito da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) deu-se considerando a complexidade de gerenciar um processo formativo que atendesse às expectativas e especificidades dos formadores da educação infantil, do 1º ao 3º ano e do Mais Novo Educação. As formações do PNAIC, no seu ciclo de 2017, mobilizaram professores e profissionais das redes de ensino, proporcionando aprendizagens, socializações e diferentes experiências dos participantes nos polos de formação. Destacam que, metodologicamente, a gestão da formação do PNAIC 2017 foi avaliada pelos formadores locais dos grupos: PNAIC Educação Infantil, PNAIC 1º ao 3º Ano e Mais Novo Educação. No total, foram coletados 245 questionários, no sexto e último encontro de formação, cujos dados, recolhidos e tratados a partir da análise de conteúdo, permitiram definir as categorias de análise: conteúdos da formação, carga horária, recursos materiais e estratégias didáticas. Como resultados, os autores revelam que as avaliações da gestão de formação foram positivas, uma vez que mais de 80% dos formadores locais se posicionaram de forma satisfatória sobre a gestão do referido processo formativo. Concluem o texto afirmando que, em linhas gerais, em Alagoas, a investigação demonstrou ainda a necessidade de uma maior aproximação entre univer-

sidades e redes educativas nos processos de formação inicial e continuada de professores alfabetizadores.

Escrito por Nilmara Milena da Silva Gomes e Verônica de Oliveira Magalhães, o texto intitulado *Gestão da formação continuada em Roraima: desafios e perspectivas do PNAIC em contexto fronteiriço* parte do pressuposto de que a formação continuada ocorre nas ações cotidianas do professor e perpassam o ambiente escolar. Partindo dessa premissa, consideram que refletir sobre a gestão da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Bonfim, Roraima, e em particular na função do coordenador local, mostrou-se de suma importância para compreender as especificidades da formação na região. O texto, portanto, tem como objetivo construir um diagnóstico sobre os desafios e as perspectivas da formação continuada em contexto fronteiriço. Para tal, os autores realizaram uma pesquisa descritiva, na qual foi aplicado um questionário com seis questões objetivas e três questões discursivas ao coordenador local do PNAIC que atua no município de Bonfim. O questionário abrangeu questões sobre as dificuldades e os avanços encontrados na formação do PNAIC e ainda os quantitativos de cursistas atendidos. Na pesquisa realizada, os autores identificaram características bem peculiares quando se trata da dificuldade de permanência e acesso dos professores às formações continuadas. Referente aos fatores gestão escolar e gestão do conhecimento, foram apontadas contribuições significativas ofertadas pelo programa. Concluem que, uma vez que as formações do PNAIC partem de situações práticas da realidade local a serem problematizadas e articuladas com a teoria, a participação dos gestores na mesma turma com os professores é uma possibilidade de proximidade e de saber o que esperar de sua equipe pedagógica em sala de aula.

No texto *Formação continuada na alfabetização: dos fundamentos à gestão do PNAIC na Bahia*, as autoras Valquíria Claudete

Machado Borba e Monalisa dos Reis Aguiar Pereira, considerando a importância da formação continuada no cenário nacional, abordam o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e trazem algumas reflexões sobre a gestão desse programa na Bahia, que apresentou (e vem apresentando) vários contratempos. Os dados utilizados são da gestão do PNAIC na Bahia em 2013-2014, quando três universidades baianas dividiam a sua gestão, e de 2014-2015, quando passou a ser gerido apenas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). De acordo com as autoras, a gestão do PNAIC na Bahia vem passando, desde o início, por diversos problemas, como a própria definição de sua gestão por uma universidade ou por várias, sendo o tamanho do seu território um dos pontos complexos. Outros problemas destacados pelas autoras foram: coexistência de dois programas de alfabetização no estado, sendo seus princípios, de certa forma, antagônicos; liberação dos recursos em tempo hábil para contemplar as necessidades das formações; e cumprimento das demandas de responsabilidade dos municípios. As autoras afirmam que, mesmo com tantos problemas, programas como o PNAIC são fundamentais para uma formação em exercício que visa resolver os sérios problemas que o país apresenta em relação à alfabetização. Concluem que é preciso ir além, trazendo uma visão multirreferencial para a educação, revendo os cursos de Pedagogia, não só em relação aos conhecimentos específicos para alfabetizar, mas também em relação aos conhecimentos gerais que levam a uma compreensão maior do ato de educar.

O sétimo texto, *Formação continuada de professores e políticas curriculares para o ensino fundamental: impasses e desafios*, de Débora Ortiz de Leão e Helenise Sangoi Antunes, apresenta reflexões a respeito dos impasses enfrentados com relação às políticas de formação continuada de professores. Nesse contexto, ressaltam as autoras a importância de tais políticas e a relevância do papel

dos professores para as mudanças necessárias no contexto do ensino fundamental e do campo da alfabetização. Apresentam uma relação entre as políticas de formação e as políticas curriculares e, por fim, destacam os desafios que devem ser enfrentados por aqueles que acreditam na continuidade de programas de formação que contam com protagonismo docente, por meio da sua voz e dos saberes elaborados anteriormente.

De autoria de Caroline Terra de Oliveira, Antônio Maurício Medeiros Alves e Carmen Regina Gonçalves Ferreira, o texto *O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no contexto das políticas educacionais implementadas no Brasil* realiza um debate acerca da importância que a agenda educacional assumiu, nos últimos anos, para os organismos internacionais e os setores privados, especialmente a partir da teoria do capital humano, destacando-se o imperativo de promover o desenvolvimento econômico e a expansão do capital com base em uma política global para a educação, no sentido da valorização da lógica do empreendedorismo, da competitividade e da eficiência. No contexto das reformas educacionais, situa a análise da proposta do PNAIC e sua defesa como uma importante política de formação de professores que possibilita a construção da autonomia docente. O estudo realizado insere-se no campo das pesquisas qualitativas e desenvolveu-se por meio da metodologia de análise documental e bibliográfica. As análises realizadas fundamentam-se nos estudos das políticas educacionais e buscam compreender os novos direcionamentos para o campo da educação e formação de professores que estão sendo construídos no Brasil. Como aporte teórico, destacam-se os escritos de Dalila Andrade Oliveira, Stephen Ball, Roberto Leher, entre outros.

O texto seguinte, *Gestão dos tempos escolares e a alfabetização nas vozes de professoras participantes do PNAIC*, de Geisa Magela Veloso e Úrsula Adelaide de Lélis, relata os resultados de um estudo realizado junto a 1.002 professoras participantes de processos

de formação desenvolvidos pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), orientado por uma abordagem de natureza qualitativa. As autoras têm por objetivo analisar representações de professoras participantes do PNAIC sobre a gestão dos tempos escolares no ciclo de alfabetização. Os dados revelam dois posicionamentos bastante singulares, construídos nas trajetórias profissionais dessas professoras, em período anterior ao programa. De um lado, uma forte recusa em orientar as ações pedagógicas por abordagens lúdicas e menos estruturadas – como brincadeiras, jogos educativos e leitura de textos literários – dado o temor de se perder o tempo destinado às aprendizagens. De outro lado, a naturalização da não alfabetização no 1º ano de escolaridade, com consequente postergação dessa aprendizagem para os anos subsequentes, o que encontra justificativa nas diferenças de ritmo e na heterogeneidade das crianças. Os dados do estudo, apresentados pelas autoras, ainda revelam a importância do PNAIC na revisão de concepções e saberes e na produção de novas formas de gestão do tempo, conduzindo as professoras a produzirem o rompimento com certos rituais já instituídos nas práticas alfabetizadoras e a promoverem mudanças na cultura escolar.

Na sequência, em *Avaliação municipal da alfabetização (AMA) no município de Canguçu/RS (2013-2014)*, os autores Lucas Gonçalves Soares e Eliane Peres têm como objetivo destacar a relevância do trabalho com práticas de leitura literária no ciclo de alfabetização e, por conseguinte, dos momentos de formação continuada de professores alfabetizadores, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) oportunizou ao longo dos seus cinco anos de duração (2013-2018). Para tanto, apresentam estratégias formativas que envolvem a leitura literária, planejadas pela equipe de formadores regionais do PNAIC da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e vivenciadas pelos formadores locais dos municípios

atendidos pela Universidade supracitada. Nos encontros, os cursistas vivenciaram práticas de leitura literária e discutiram o papel destas no âmbito escolar. Além disso, no relatório final solicitado a cada cursista, é possível perceber suas preocupações e conquistas no que se refere a essa temática. Fazendo uso dos planejamentos desenvolvidos com os cursistas e dos relatórios entregues por eles, foi discutido como a escola pode contribuir com o aprendizado dos alunos através de práticas de leitura literária, reconhecendo-se a importância da literatura na vida das crianças e dos que as rodeiam.

E, por fim, o texto *Mapeando resultados e mudanças nas ações pedagógicas de professores participantes do programa PNAIC*, de Verônica de Souza Fragoso, Roziane Marinho Ribeiro e Marta de Medeiros Correia, tem como objetivo apresentar estratégias de gestão educacional utilizadas para diagnosticar e acompanhar ações didático-pedagógicas de professores alfabetizadores participantes do PNAIC em atuação nas escolas públicas do estado da Paraíba. As autoras buscam, por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs), construir um Plano de Gestão de Formação, operando com instrumentos organizacionais (formulários, gráficos e planilhas de dados) que as subsidiassem nas ações de diagnóstico, monitoramento e intervenção nas ações pedagógicas das escolas. Ao mesmo tempo, a intenção das autoras foi refletir sobre alguns dados evidenciados nesse processo, mapeando indicadores e efeitos resultantes da formação na prática pedagógica dos professores.

Esperamos, com esse conjunto de textos, contribuir no debate sobre a gestão de programas de formação continuada de professores, evidenciando a importância de ações que permitam aos docentes uma formação em serviço, de forma reflexiva, autônoma e criativa, sem que esses sujeitos sejam subjugados a modelos prontos, fechados e que consideram o professor como aquele que reproduz acriticamente práticas sem reflexão. Os textos buscam,

em alguma medida, mostrar o protagonismo dos professores nesse processo de formação, valorizando suas produções e seus saberes de experiência. Destacamos que a responsabilidade pelo conteúdo, dados e opiniões apresentadas nos artigos são de total responsabilidade dos seus autores.

Os organizadores

REFERÊNCIAS

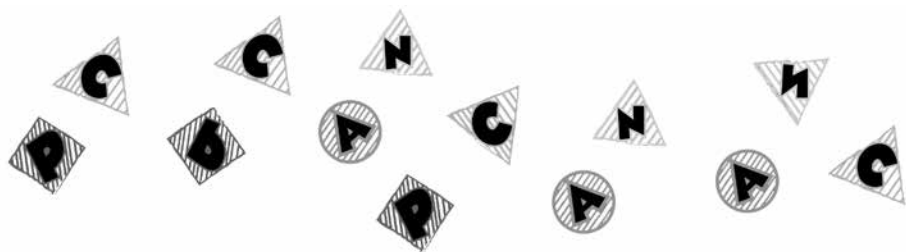
BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 5, 25 abr. 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1, 30 jan. 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 3, 27 jan. 2010.

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 129, p. 22-23, 5 jul. 2012.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 34, 15 dez. 2010.



REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA DA UFPEL NO PROCESSO DE GESTÃO DO PNAIC

ANTÔNIO MAURÍCIO MEDEIROS ALVES

CAROLINE TERRA DE OLIVEIRA

CARMEN REGINA GONÇALVES FERREIRA

INTRODUÇÃO

O programa de formação continuada de professores alfabetizadores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído em 2012, segundo a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, do Ministério da Educação (MEC), com o intuito de alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental objetivando melhorar os índices de educação do país. Para tanto, contou com um acordo formal entre os governos federal, estaduais e municipais e o Distrito Federal e com parcerias entre universidades públicas e secretarias de Educação.

As ações mais específicas do programa consistiam em garantir: que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estivessem alfabetizados até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental; que fosse reduzida a distorção idade-série na educação básica; que se pudesse melhorar o índice de

desenvolvimento da educação básica (IDEB); contribuição para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores e construção de propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

As ações do PNAIC tiveram como principais componentes: a formação continuada, presencial, para os professores alfabetizadores incentivando-os a participar da formação; distribuição de recursos materiais do MEC voltados para a alfabetização e o letramento, articulados pela formação (Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, Jogos Pedagógicos); aumento da quantidade de materiais didáticos entregues por sala de aula; mobilização da sociedade e da comunidade escolar; monitoramento e acompanhamento pelos conselhos de Educação e escolares; aplicação de avaliações diagnósticas (Provinha Brasil) pelas próprias redes, com retorno de resultados, no início e ao final do 2º ano; realização de avaliações externas anuais para todos os alunos concluintes do 3º ano; gestão e monitoramento das ações, em colaboração com estados e municípios.

Para o desenvolvimento do programa, iniciado em 2013, foram necessários quatro eixos de atuação: i) formação continuada dos professores alfabetizadores do 1º ao 3º ano; ii) materiais didáticos e pedagógicos; iii) avaliações e gestão; e iv) mobilização e controle social. Nesse sentido, observa-se que uma das ações mais importantes é a formação continuada dos alfabetizadores, sendo esse o primeiro eixo do PNAIC, complementado pela elaboração de materiais didático-pedagógicos, avaliações e gestão, controle social e mobilização.

Com relação ao eixo Formação continuada de professores alfabetizadores, a ideia inicial foi apresentar um curso presencial com duração de dois anos para os professores, ministrado pelos

orientadores de estudo (OE), educadores que fariam um curso específico, com duração total de 200 horas por ano, realizado pelas universidades públicas nacionais, com foco no primeiro ano (2013) em linguagem e no segundo ano (2014) em alfabetização matemática. No entanto, graças à pressão dos coordenadores institucionais das universidades participantes do programa junto ao Ministério da Educação (MEC), o PNAIC teve suas formações estendidas, porém diminuindo drasticamente os períodos de formação presencial e repasse de verbas.

Em seu terceiro ciclo, o PNAIC tinha previsão para acontecer no início do ano de 2015, mas foi apenas iniciado em agosto desse ano, tendo sido concluído em março de 2016. Essa edição teve foco na interdisciplinaridade, com a integração de áreas como linguagem, alfabetização matemática, artes, ciências humanas e ciências da natureza, e contemplou uma carga horária de 100 horas. As duas últimas edições do programa (2016-2017 e 2017-2018) seguiram essa mesma lógica e carga horária, iniciando nos últimos meses do ano e tendo continuidade e conclusão no início do ano seguinte, ambas repetindo a carga horária de formação reduzida, de 100 horas.

Os materiais didáticos e pedagógicos correspondiam a livros, obras complementares, dicionários, jogos de apoio à alfabetização, entre outros que foram disponibilizados para os professores e alunos. O eixo Avaliações foi o processo pelo qual o poder público e os professores acompanharam a eficácia e os resultados do Pacto nas escolas participantes. E, por fim, o eixo Gestão, controle social e mobilização consistia no sistema de gestão e monitoramento, com o intuito de assegurar a implementação das etapas do PNAIC.

O sistema de monitoramento (SisPacto), disponibilizado no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec), possibilitava esse acompanhamento constante pelos atores

envolvidos no programa. Foi uma importante ferramenta tecnológica, que não se mostrou inicialmente muito ágil, porém viabilizou transparência aos processos de elaboração, análise e monitoramento das ações do Pacto.

Para desenvolver as atividades de formação de professores no âmbito do PNAIC, o Ministério da Educação estabeleceu convênio com as universidades públicas, que atuaram como responsáveis pela coordenação e realização das atividades formativas dos professores orientadores de estudo, profissionais que atuaram diretamente na formação dos alfabetizadores das redes de ensino. Durante os anos de 2013 a 2018, a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) foi a responsável pela coordenação e realização de atividade de formação docente do PNAIC na região meridional do Rio Grande do Sul.

No presente artigo apresentaremos reflexões sobre a trajetória do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) sob responsabilidade da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). As reflexões aqui apresentadas têm como ponto de partida o nosso papel enquanto equipe gestora de um importante programa de formação docente que ocorreu no período de 2013 a 2018 em todo o país, que buscou a qualificação profissional através da formação continuada, a melhoria do desempenho e o compromisso político com a formação de crianças em fase de alfabetização que têm na escola pública um dos poucos espaços possíveis de redução das desigualdades.

O PERCURSO DA EQUIPE PNAIC-UFPEL DE 2013 E 2014

Garantir o direito à alfabetização plena a todas as crianças até os 8 anos de idade: esse foi o desafio colocado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Para tanto, o programa estabeleceu como uma das suas metas principais a preparação

dos docentes para esse novo desafio. Desafio esse aceito em 2013 por duas universidades gaúchas convidadas para organizar as formações no Rio Grande do Sul: a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPeL).

A organização do programa aconteceu em rede de formação, envolvendo 38 instituições de ensino superior (IES) públicas, sendo 31 universidades federais e 7 estaduais, além das secretarias de Educação e escolas públicas dos sistemas de ensino. Nas IESs havia inicialmente um coordenador-geral, um coordenador adjunto, um supervisor responsável por determinada região e a equipe de formadores que atuou diretamente com a formação dos professores, orientadores de estudo.

A equipe PNAIC-UFPeL 2013 foi composta por pesquisadores, estudantes e professores vinculados ao Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (Geale), sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Ana Ruth Moresco Miranda (UFPeL/RS).

O grupo de formadores que atuaram diretamente com as turmas de orientadores de estudo foi selecionado via edital e todos os selecionados possuíam graduação em Letras ou Pedagogia, pós-graduação e experiência profissional na área. Foi então constituída uma equipe de 19 formadores para atuar junto aos 467 orientadores de estudo, em dois grandes polos: Porto Alegre e Pelotas. Esses orientadores foram responsáveis pela formação de 9.638 professores alfabetizadores, distribuídos em 121 municípios gaúchos.

Para operacionalizar o processo de formação junto a essa equipe de formadores, eram realizadas semanalmente reuniões de estudo e planejamento das formações presenciais que seriam promovidas ao longo do ano com os orientadores de estudo. Sempre que possível, a equipe gestora se fazia presente nas reuniões de planejamento junto à equipe pedagógica. Em 2013 a equipe gestora era formada por uma coordenadora-geral, uma coorde-

nadora adjunta, três coordenadoras pedagógicas (uma por polo), uma supervisora e uma secretária.

Uma das ações pedagógicas assumidas foi o trabalho com os materiais disponibilizados pelo MEC: livros didáticos de 1º, 2º e 3º ano, por meio do PNLD; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos para cada turma – PNLD Obras Complementares; kit de jogos pedagógicos para o apoio à alfabetização para cada sala de aula; e no âmbito da literatura, obras de literatura para cada turma, por meio do PNBE, inclusive no padrão Mecdaisy; e obras de apoio pedagógico às escolas participantes por meio do PNBE ao professor. A formação dos orientadores de estudo, os multiplicadores nos municípios, previa 200 horas de trabalho junto aos formadores das universidades.

Essa ação visava formar um contingente de professores das redes municipais e estadual que, como orientadores, formadores e multiplicadores, seriam responsáveis por dar continuidade às formações em suas respectivas redes, mesmo após o encerramento do programa, o que justificava a alta carga horária. Esses orientadores de estudo deveriam formar os alfabetizadores, com uma carga horária correspondente a 120 horas, a ser desenvolvida até o final do ano de 2013.

Esse “novo” modelo de formação entre pares tinha como objetivo maior não apenas apresentar conteúdos aos cursistas, mas realizar um estudo das principais teorias que embasam o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita mediadas pelas próprias vivências e práticas dos professores, indo ao encontro do que Imbernón (2010) nos apresenta sobre as novas tendências na formação continuada:

Ganha espaço a opção de não querer analisar a formação somente como domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas, sim, de propor a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da

formação. Isso nos leva a analisar o que aprendemos e o que nos falta a aprender (IMBERNÓN, 2010, p. 23).

O estudo e o aprofundamento teórico realizados com a equipe de formadores contaram com a leitura atenta dos cadernos de formação disponibilizados pelo MEC. A coleção dos Cadernos de Linguagem, em 2013, reuniu textos de especialistas em Educação que trataram da importância de garantir o acesso de todos os cidadãos a um ensino de qualidade. Nesses cadernos, apresentam-se princípios e estratégias formativas e orientações para a formação dos professores alfabetizadores. Em “Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões”, reflete-se sobre o tema e apresentam-se sugestões para avaliação em leitura, produção textual e oralidade, assim como conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabético e ortográfico.

Os cadernos com conteúdos específicos para cada um dos três anos do ciclo de alfabetização foram organizados em oito unidades com temáticas como: currículo na alfabetização; a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento; a aprendizagem do ensino de escrita alfabética; ludicidade na sala de aula; o trabalho com gêneros textuais na sala de aula; planejando a alfabetização integrando diferentes áreas do conhecimento; projetos didáticos e sequências didáticas; a heterogeneidade em sala de aula; e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização respeitando os diferentes percursos; direitos iguais; e organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem. Todas essas temáticas estavam em cadernos específicos para turmas do campo e multisseriadas e havia ainda o caderno de educação especial numa perspectiva inclusiva.

Convém ressaltar que a perspectiva teórica central nessa primeira edição do PNAIC é a de que se deve alfabetizar letrando. Isso significa que não basta à criança dominar a leitura e a escrita. É

preciso também, de acordo com Soares (2003), que a criança passe pelo processo de letramento, uma vez que ser alfabetizado é mais do que ser capaz de ler e escrever, mas estabelecer relações de sentido entre o que se aprende na escola e em seu dia a dia bem como identificar e interpretar os diversos gêneros de textos que circulam em seu contexto social. Portanto, as temáticas abordadas em cada caderno, como a noção de currículo, o trabalho com o sistema de escrita alfabético, com os gêneros textuais, com a ludicidade, entre outros, precisavam estar alicerçadas nessa perspectiva de que a alfabetização e o letramento, apesar de guardarem particularidades, são indissociáveis no momento de planejar e executar a ação pedagógica no ciclo de alfabetização. Nesse sentido, pode-se pressupor que o profissional que assume esse compromisso precisa estar bem preparado em sua formação profissional e, em especial, em constante atualização e busca por novos conhecimentos.

É importante que se diga ainda que, embora essa organização dos cadernos por ano tenha sido elaborada visando à separação de turmas conforme o ano de atuação de cada docente na alfabetização, na UFPel optou-se por formar turmas mistas e estudar todos os cadernos. Entendemos que um professor não é professor de 1º, 2º ou 3º ano, mas que está temporariamente naquela posição. Frente a isso, julgamos ser de inteira importância compreender o que e como se deve trabalhar em todos os anos do ciclo de alfabetização, além de conhecer o trabalho que pode ser feito em contexto de educação no campo e com alunos que necessitam de atendimento especial numa proposta inclusiva. Além dos estudos desses cadernos de formação, disponibilizados na forma impressa e digital pelo MEC, utilizamos outros materiais como textos científicos, revistas de educação, vídeos e diversas oficinas criadas pela equipe de formadores junto aos coordenadores pedagógicos.

Um fator relevante nesse processo de formação de professores vivenciado no PNAIC/UFPel se refere à incorporação de es-

estratégias pedagógicas de formação que foram acrescentadas às ações propostas pelo MEC, que visavam ao processo reflexivo e autoformativo dos cursistas (OEs). Tais estratégias de formação acabaram sendo incorporadas durante todo o processo de formação da equipe PNAIC-UFPel, que são a leitura deleite, o contrato didático, o relato de práticas, a mostra de trabalho, a caderneta de metacognição, a leitura e sistematização dos estudos, as oficinas e o livro da vida. Essas estratégias formativas objetivaram favorecer espaços de comunhão de saberes, partilha de dúvidas e inquietações, momentos de estudo dirigido, avaliação e autoavaliação contínuos. Além de incidir na formação do professor, tais estratégias formativas poderiam ser incorporadas pelas alfabetizadoras em seus planejamentos das atividades de ensino no ciclo de alfabetização.

A leitura deleite, realizada para o divertimento, para o bel-prazer, embora já fosse uma das propostas difundidas pelo programa, acabou por ser ampliada ao mostrar para os cursistas que esse pode ser um momento de encantamento pela leitura quando preparada com zelo e atenção pelo docente. A equipe PNAIC-UFPel privilegiou essa estratégia formativa como uma atividade permanente nos encontros de formação de professores, investindo na qualificação do professor não apenas como leitor, durante as formações do PNAIC, mas também como mediador da leitura, qualificando-o profissionalmente para proporcionar espaços que despertassem na criança o hábito de ler.

O contrato didático consistia em combinados que asseguravam o compromisso assumido, desde a pontualidade nos encontros de formação até o nível de envolvimento nas leituras, discussões e atividades realizadas. Essa era uma estratégia para firmar o compromisso assumido com a formação docente como um espaço de prática reflexiva, socialização, engajamento, colaboração e protagonismo tão necessários para assegurar os compromissos

assumidos por todos os agentes envolvidos. Os relatos das práticas consistiam em se reservar um espaço dentro do planejamento das formações presenciais em que os orientadores de estudo poderiam socializar os trabalhos que vinham sendo desenvolvidos com as professoras alfabetizadoras durante as formações, como forma de valorizar todo esse processo vivenciado por elas em seus municípios.

A caderneta de metacognição e o livro da vida foram estratégias formativas que visavam à avaliação do processo de formação. De forma individual, a caderneta de metacognição fomentava o exercício metacognitivo ao convidar cada cursista a escrever sobre o que teriam ou não aprendido ao final de um dia de formação e de que forma teria ocorrido tal processo. Já o livro da vida favoreceu uma prática avaliativa enquanto grupo. Valorizou, também, diferentes formas de se registrar o que foi mais significativo para a turma ao final de um dia de formação, de uma aula, de uma sequência didática ou de um projeto. Ambos foram vistos como importantes instrumentos de avaliação contínua para aprofundar algumas temáticas e até propor mudanças nos planejamentos propostos.

Durante as formações sempre se prezou por momentos de leitura e sistematizações significativas. Mesmo solicitando leituras prévias, durante as formações presenciais as discussões em grupos pequenos fomentavam o debate e se esclareciam possíveis dúvidas. A experiência dos cursistas era sempre valorizada, pois nesse modelo de formação, no qual os orientadores de estudo eram professores atuantes e que iriam atuar como multiplicadores nessa rede formativa,

a ação formativa se dá em direção da solução dos problemas dos professores, em vez de se aprofundar um modelo mais regulador [...]. Nesse caso o formador ou assessor é mais diagnosticador de obstáculos à formação, em que a

vertente contextual, diversa e pessoal dos professores, têm muito a dizer e a contribuir (IMBERNÓN, 2010, p. 22)

E por fim, diversas vezes partindo dos anseios dos professores, as oficinas pedagógicas foram outra estratégia formativa utilizada para assegurar muitos dos conceitos trabalhados durante as formações. Foram inúmeras oficinas criadas pela equipe PNAIC-UFPel, por vezes com foco em determinadas áreas do conhecimento e outras interdisciplinares.

Vale deixar claro que todas essas estratégias formativas não tinham o propósito de ser simplesmente replicadas pelos OEs, mas sim que servissem como outras possibilidades de se organizar a ação docente de forma reflexiva e participativa. De acordo com Tardif (2007, p. 83),

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.

Convém ressaltar que todas essas estratégias formativas foram utilizadas nos planejamentos durante todo o processo formativo ofertado pela Equipe PNAIC-UFPel. E boa parte de todo o material produzido de 2013 a 2018, resultante das formações presenciais ofertadas pela equipe PNAIC-UFPel, atualmente compõe um acervo disponível para pesquisa, no projeto de pesquisa Obeduc-Pacto/Capes – Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental) –, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Marta Nörnerberg (UFPel), que

desde o início acompanhou o programa e coletou diversos materiais resultantes das formações presenciais das formadoras com as orientadoras de estudos, dessas com suas turmas de alfabetizadas e, finalmente, nas escolas, com as crianças.

Na segunda edição do programa, em 2014, ainda dividindo a responsabilidade da formação no Rio Grande do Sul com a UFSM, a equipe PNAIC-UFPel foi reformulada. Nesse momento houve troca da coordenação-geral da equipe, como já citado anteriormente; a Prof.^a Dr.^a Ana Ruth Moresco Miranda foi substituída pelo Prof. Dr. Antônio Maurício Medeiros Alves, líder do Grupo de Estudos sobre Ensino de Matemática nos Anos Iniciais (Geemai/UFPel/RS), considerando a temática da formação desse ano, a alfabetização matemática, que daria continuidade aos estudos sobre alfabetização e letramento.

A alfabetização matemática na perspectiva do letramento foi um pressuposto adotado em consonância com o material de formação em linguagem. Dessa forma, a alfabetização matemática é entendida como um instrumento para a leitura do mundo, uma perspectiva que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas (BRASIL, 2014, p. 5).

Nesse ano, apesar de serem atendidos 147 municípios, o número de cursistas diminuiu, o que se deve, entre outros motivos, ao fato de a formação que, em 2013, era compreendida pelos municípios como obrigatória aos professores do ciclo de alfabetização ter passado a ser facultativa a esses sujeitos em 2014.

Para atender às 19 turmas, ampliou-se a equipe, que passou a contar com dois coordenadores adjuntos e cinco supervisores, em uma equipe mista de formadores com 19 professores da área de linguagem e 13 da área de matemática, com o intuito de realizar uma discussão com profundidade em relação ao conteúdo matemático. Essa equipe da IES seria responsável pela formação de

469 orientadores de estudo, que deveriam atender à formação de 9.402 professores alfabetizadores.

Esse reforço no grupo de formadores foi uma reivindicação dos formadores da área da linguagem, selecionados em 2013, por não se sentirem capacitados em assumir a formação em linguagem matemática sozinhos. Em função disso, o MEC disponibilizou o dobro de vagas de formadores para o ano de 2014 com o objetivo de que a formação fosse ministrada em duplas: um formador da área de linguagem e outro com formação em matemática. No entanto, apenas 13 formadores foram selecionados via edital, ficando somente 13 das 19 turmas atendidas pela universidade com dois formadores atuando; as demais seis turmas tiveram somente o formador de linguagem, responsável por trabalhar a formação dessa área e da matemática simultaneamente.

A metodologia empregada nas formações seguiu os mesmos moldes da anterior. Inicialmente a equipe de coordenação e supervisores se reunia a fim de articular as áreas da linguagem e da matemática, visando subsidiar os formadores através da problematização dos conhecimentos de ambas as áreas. Os formadores, por sua vez, a partir de reuniões quinzenais, realizavam sessões coletivas de estudo com leitura prévia e estudo em duplas dos cadernos de formação, disponibilizados pelo MEC, produzidos especialmente para essa edição do programa, contemplando em todos volumes tópicos de alfabetização matemática e do ensino dessa matéria no ciclo de alfabetização. Posteriormente ao estudo nas duplas, acontecia a discussão no grupo geral de formadores para elaboração de estratégias metodológicas comuns. Após, redigia-se o planejamento com objetivos, procedimentos metodológicos e descrição das atividades. Ao final, era apresentado ao grupo de supervisores, que fazia considerações sobre o documento.

Os cadernos de formação contemplavam temas relacionados ao ensino de matemática nos três primeiros anos do ensino

fundamental sob a perspectiva da alfabetização matemática, sendo assim organizados: organização do trabalho pedagógico; quantificação, registros e agrupamentos; construção do sistema de numeração decimal; operações na resolução de problemas; geometria; grandezas e medidas; educação estatística e saberes matemáticos; e outros campos do saber.

Durante o processo de elaboração do planejamento das formações presenciais dessa segunda edição do programa, eram realizados estudos de materiais de apoio indicados pela equipe de supervisores e coordenação a fim de aprofundar os conhecimentos a serem trabalhados nas formações junto às orientadoras de estudo. Os supervisores prepararam ainda algumas oficinas com materiais estruturados e não estruturados para melhor desenvolver o estudo dos conceitos matemáticos e ampliar os conhecimentos dos formadores.

Eram adotadas ainda diferentes estratégias metodológicas, conforme características dos polos, entretanto ainda contemplando estratégias formativas comuns à edição anterior, como a leitura deleite, a caderneta de metacognição, o livro da vida, relatos de experiências de práticas de formação com os orientadores de estudo, leituras/atividades de estudo e aprofundamento em grupo, discussão de textos com sistematização oral e escrita, atividade de avaliação e elaboração/análise de diferentes materiais didáticos (recursos pedagógicos para o ensino de matemática, livros didáticos, etc.).

Além dessas metodologias, definiu-se o uso de alguns recursos específicos para desenvolver a discussão dos conteúdos matemáticos, tais como: a biografia matemática e a linha do numeramento (atividades de diagnóstico inicial sobre concepções e práticas de alfabetização matemática e numeramento), atividades que provocaram nos cursistas uma reflexão sobre o ensino de matemática nos anos iniciais, muitas vezes deixado em segundo

plano em favor do trabalho com a alfabetização ou mesmo por falta de preparo dos professores.

Por meio dessa reflexão, os professores ficaram sensibilizados sobre a importância de um trabalho com a matemática nos anos iniciais voltado às práticas da alfabetização, de modo integrado à alfabetização linguística e às práticas de letramento. De acordo com Silva (2007, p. 100), a tendência crítico-reflexiva da formação continuada de professores compreende que existe a necessidade de estimular os docentes a se apropriarem do saber, de modo a construir autonomia e concretizar uma “prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e o saber derivado da experiência docente”.

O trabalho desenvolvido pela equipe PNAIC-UFPel partiu sempre da premissa de que a formação docente não pode se resumir à transmissão de conteúdos, tampouco apenas às experiências diárias de sala de aula do professor. A opção por um desses caminhos não o tornaria um bom profissional da educação. Isso significa dizer que a formação continuada torna-se efetiva e necessária quando a prática e a teoria caminham juntas, pois “a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria” (SAVIANI, 2007, p.3).

Embora muitas vezes determinadas propostas de formação continuada sejam consideradas espaços de simples transmissão de conteúdos, juntamente com supostos manuais de como executar as ações pedagógicas, como se existisse um passo a passo a ser seguido, cabe aqui uma ressalva importante: a equipe PNAIC-UFPel sempre manteve como premissa “que os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas” (GARCÍA, 1999, p. 47). Pelo contrário, todas as propostas apresentadas objetivaram a promoção de espaços que propiciassem ao professor pensar, analisar, interpretar, questionar e ampliar a sua ação pedagógica de forma sistemática e reflexiva.

Nesse sentido, em relação ao papel desempenhado pelo docente como mediador, entende-se que

saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo (ROLDÃO, 2007, p. 102).

Com base na complexidade desse processo formativo, o planejamento das formações elaboradas pela equipe PNAIC-UFPel sempre visou a diversos momentos de estudo, discussão e experimentação. No caso do ano da matemática, avaliamos que foi sem dúvida o mais desafiador. Viu-se, nos espaços de formação do PNAIC, a oportunidade de vivenciar com os cursistas uma proposta de planejamento pedagógica, não para ser simplesmente replicada, mas que exemplificasse, de forma teórico-prática, que é possível promover ações pedagógicas inseridas numa rotina diária nas quais os novos conhecimentos podem ser “incorporados de maneira dinâmica e não mecânica à estrutura cognitiva dos alunos” (CASTANHO, 2006, p. 158). Mas, para isso acontecer, foi preciso muito estudo e dedicação também por parte dos cursistas, que, sabendo de suas limitações no campo da alfabetização matemática, souberam aproveitar as oportunidades de estudo e discussões durante as formações do PNAIC sobre essa área ainda tão deficiente nos cursos de formação inicial, como afirmam Nacarato, Mengali e Passos (2014):

a formação docente para atuação nas séries iniciais do ensino fundamental vem ocorrendo nos cursos de Pedagogia e normal superior. [...] 90% dos cursos de Pedagogia priorizam as questões metodológicas como essenciais à formação desse profissional, porém as disciplinas que abordam

tais questões têm uma carga horária bastante reduzida. [...] Podemos, então, dizer que as futuras professoras polivalentes têm tido poucas oportunidades para uma formação matemática que possa fazer frente às atuais exigências da sociedade e, quando ela ocorre na formação inicial, vem se pautando nos aspectos metodológicos (NACARATO; MENGALLI; PASSOS, 2014, p. 21-22).

Essa segunda edição do PNAIC evidenciou o que se apresenta nas falas das autoras: o desejo e a necessidade dos professores por mais formações na área de ensino de matemática visto ser essa uma fragilidade da formação generalista oferecida nos cursos de Pedagogia (CURI, 2005). Portanto, é urgente a oferta de mais cursos que abordem conteúdos matemáticos, uma vez que a formação, em sua maioria, aborda questões metodológicas em detrimento das conceituais, como indicam os estudos citados. Foi a última edição do programa com carga horária de 200 horas de formação, desenvolvidas dentro do mesmo ano letivo.

Na próxima seção apresentaremos como a equipe PNAIC-UFPEL operacionalizou as edições seguintes do programa, que visaram a temáticas como o trabalho interdisciplinar, além da inclusão, sempre em sintonia com o trabalho da área de alfabetização e letramento. Além disso, na edição de 2017 do programa, foram contempladas no PNAIC outras etapas da educação básica, além do ciclo de alfabetização: professores e supervisores da educação infantil e mediadores e articuladores do Programa Novo Mais Educação (PNME).

O PERCURSO DA EQUIPE PNAIC-UFPEL NAS TRÊS ÚLTIMAS EDIÇÕES DO PROGRAMA: 2015, 2016 E 2017

Desde o ano de 2015, o programa foi mantido graças aos esforços das universidades envolvidas, que sempre acreditaram no PNAIC como uma alternativa à necessária formação continuada

de alfabetizadores do país, considerando-se os altos números de analfabetos funcionais constatados por diferentes estudos, além de ser uma demanda dos professores do ciclo de alfabetização. Cabe destacar que os anos seguintes do PNAIC foram de encolhimento do programa, tanto no que se refere à carga horária de formação quanto aos recursos disponibilizados pelo MEC e, também, ao número de participantes em cada edição.

O número de municípios novamente aumentou em relação às edições anteriores, totalizando 196 na edição de 2015, porém diminuindo o número de cursistas, sendo formados 370 orientadores de estudo e 8.203 professores alfabetizadores. Uma novidade positiva do programa nesse ano foi a inserção dos coordenadores locais no processo de formação, com material e turmas especificamente organizados para isso.

Atendendo ao apelo das universidades, o MEC destinou parte dos recursos enviados para as instituições à produção dos cadernos de formação. Organizados em 12 títulos, esses cadernos tinham como premissa a integração entre os diferentes campos do saber e o processo de alfabetização, abordando distintos temas, nessa mesma perspectiva, no ciclo de alfabetização: 1) Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; 2) A criança no ciclo de alfabetização; 3) Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização; 4) A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização; 5) A oralidade, a leitura e a escrita; 6) A arte no ciclo de alfabetização; 7) Alfabetização matemática na perspectiva do letramento; 8) Ciências da natureza; 9) Ciências humanas; 10) Integrando saberes. Além desses cadernos, havia ainda os cadernos “Apresentação” e “Gestão escolar no ciclo de alfabetização”, voltado à formação dos coordenadores locais, que, como afirmado, nesse ano foram incluídos no processo formal de formação, com profissionais específicos para essa atividade.

Assim, a proposta do PNAIC para o ano de 2015 teve como objetivo construir o processo de formação de professores sob a ótica da interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Foram realizados quatro seminários para os orientadores de estudo, totalizando 100 horas de formação, que tiveram um início tardio, somente no segundo semestre do ano (julho/2015), devido à demora na liberação dos recursos.

Para organizar o processo formativo, foi estruturada uma equipe interdisciplinar de seis supervisores na universidade, incluindo professores das áreas de letras, biologia, história, geografia, pedagogia e matemática. A dinâmica de organização e planejamento das formações dessa equipe de supervisores foi desenvolvida conforme descrição das edições anteriores do programa, com foco no estudo dos cadernos de formação indicados pelo MEC e ampliação do escopo teórico relacionado ao campo de pesquisa sobre a alfabetização nos anos iniciais com a indicação de autores, livros e artigos que poderiam complementar o debate conceitual. A equipe contou com um coordenador-geral e dois coordenadores adjuntos, que, com os supervisores, administraram o planejamento e a organização das formações junto aos 16 professores formadores que, nesse ano, retornaram ao trabalho individual nas turmas.

Destacamos a importância das reuniões semanais para planejamento e estudos, quando também eram organizadas as oficinas para explorar as diversas áreas de conhecimento contempladas na edição de 2015. As formações presenciais organizadas para os professores que atuaram como OEs, portanto, inserem-se numa perspectiva de valorização dos processos de estudo e das práticas de pesquisa e atualização do conhecimento desses profissionais, criando espaços para que possam avaliar coletivamente as decisões tomadas para superarem os conflitos vivenciados na escola, bem como refletir sobre as opções teóricas e metodológicas que assumem suas práticas pedagógicas.

Na respectiva edição do PNAIC, destacamos que as formações presenciais tiveram como base a realização de um trabalho sob a perspectiva da interdisciplinaridade e o estudo do currículo, consolidando aspectos dos direitos de aprendizagem e relacionando-os aos objetivos constantes na Base Nacional Comum Curricular. Importante considerar que a abordagem interdisciplinar foi norteada pelo estudo e planejamento de sequências e projetos didáticos com foco na cultura africana e afro-brasileira e na educação inclusiva no ciclo de alfabetização, salientando-se os temas relacionados à diversidade étnica e cultural e explorando a literatura infantil. Outro tópico sugerido pelos supervisores para pensar a educação inclusiva foi a temática indígena, conteúdo que se mostra extremamente relevante nos anos iniciais para explorar os aspectos históricos e culturais e a visão de educação ambiental que possuem esses povos. Imperativo considerar que as formações presenciais foram construídas com base nas estratégias formativas leitura deleite, caderneta de metacognição e livro da vida, características da Universidade Federal de Pelotas, tendo como premissa a reflexão sobre currículo, interdisciplinaridade, os direitos de aprendizagem e a Base Nacional Comum Curricular.

Na edição do programa no ano de 2016, houve a inclusão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como instituição formadora no estado. Assim, o trabalho foi dividido entre as três universidades participantes do programa: UFPel, UFSM e UFRGS. Com a entrada da UFRGS no programa, o polo de Porto Alegre (fundido ao polo de Osório) passou a ser sua responsabilidade, enquanto as atividades da UFPel foram desenvolvidas nos polos de Pelotas e Caxias do Sul. Nesse mesmo ano foi fortalecido o Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento, instituído nas edições anteriores do programa, porém sem maior representatividade até então no estado. Esse comitê incluía, além das coordenações das universidades responsáveis pelas forma-

ções dos professores participantes do PNAIC no estado, representantes titulares e suplentes da Secretaria Estadual de Educação e da União dos Representantes dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

O comitê teve como finalidade a articulação, nas diferentes instâncias, para organização das formações dos professores participantes do programa com o intuito de compartilhar as dificuldades encontradas bem como avaliar e elaborar estratégias para o acompanhamento dos resultados das avaliações a fim de superar os problemas relacionados ao ciclo de alfabetização.

No ano de 2016, as formações tiveram como foco a criança no ciclo de alfabetização, no sentido de implementar estratégias didático-pedagógicas que pudessem consolidar as competências e as habilidades de leitura, escrita e matemática, conforme consta no documento orientador do Ministério da Educação intitulado *PNAIC em Ação 2016*. O referido documento sugeriu às instituições formadoras e às escolas que planejassem suas estratégias de ensino com base nos estudos dos boletins da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2013 e 2014, na análise da Provinha Brasil e em outras avaliações realizadas pelas escolas, bem como na leitura e no estudo dos direitos de aprendizagem (BRASIL, 2016, p. 4).

A proposta formativa indicada pelo MEC constante no documento citado salientava que a formação fosse desenvolvida preferencialmente em serviço, recomendando a realização de atividades diagnósticas das avaliações feitas pela escola e pelos professores, a análise dos problemas vivenciados pelos professores no ciclo de alfabetização, com o intuito de refletir sobre práticas pedagógicas que auxiliem o aluno

a superar obstáculos e progredir na compreensão do funcionamento do sistema de escrita; no domínio das correspondências grafofônicas, na fluência de leitura e no do-

mínio de estratégias de compreensão e de produção de textos e ainda fundamentos da matemática (BRASIL, 2016, p. 4).

Assim, o programa do Ministério da Educação, nesse período intitulado *PNAIC em Ação 2016*, contou com a construção de uma proposta de formação com uma importante atuação do Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento. Juntos, pensaram o desenvolvimento dos seminários de formação de professores a partir de necessidades e objetivos que compunham o coletivo das universidades que participaram desse processo. Para tanto, foram alinhados os períodos mais adequados para a realização dos seminários, a carga horária de formação e o desenvolvimento de um canal de diálogo e colaboração de estudos e pesquisas entre os professores que se dedicam a pensar a respeito das questões relacionadas ao campo de investigação sobre alfabetização e letramento, formação de professores e práticas pedagógicas nos anos iniciais.

Outro fator que imprimiu uma característica própria à gestão do PNAIC e às práticas pedagógicas e estudos propostos para o ano de 2016 foi a imperativa participação dos coordenadores pedagógicos das escolas nos seminários de formação junto às orientadoras de estudos, influenciando significativamente a elaboração das estratégias de estudos, pesquisas e oficinas a serem desenvolvidas, conferindo relevância ao papel que esses profissionais desenvolvem na escola.

Importante salientar que a gestão do PNAIC, no âmbito das universidades, foi desenvolvida com base nas atribuições que cada profissional assumiu. As professoras formadoras das instituições de ensino superior tinham o papel de realizar o planejamento das atividades formativas, colaborando, através do diálogo, na organização e planejamento das atividades de estudo e pesquisa junto às orientadoras de estudo, coordenadoras pedagógicas das

escolas e coordenadoras locais do PNAIC. Nessa condição, aquelas estavam imbuídas do papel de sugerir alterações nas metodologias de ensino que as professoras alfabetizadoras adotavam, orientando e monitorando o trabalho construído pelas OEs em seus respectivos municípios.

Além disso, as professoras formadoras das IESs deveriam orientar o planejamento construído pelas OEs sugerindo metodologias de ensino, estudos e pesquisas para as atividades de formação que seriam realizadas junto às professoras alfabetizadoras e coordenadoras pedagógicas.

As coordenadoras locais do PNAIC assumiram, entre outras funções, a de apoiar as instituições de ensino superior, organizando o calendário acadêmico e garantindo instalações físicas adequadas para a realização dos encontros presenciais, além de definir os polos de formação. Na gestão do PNAIC, esses profissionais deveriam assegurar, junto à Secretaria de Educação, as condições para o efetivo deslocamento, alimentação e hospedagem dos orientadores de estudo, professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos para a participação nos seminários presenciais. As práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, as atividades de estudo e o registro das professoras alfabetizadoras e coordenadoras pedagógicas deveriam ser divulgados a partir de seminários organizados nos próprios municípios, sob a responsabilidade e coordenação também das coordenadoras locais do PNAIC.

Outrossim, deveriam monitorar o recebimento e a utilização dos materiais pedagógicos distribuídos nas ações previstas do PNAIC e acompanhar a aplicação da Provinha Brasil no início e no final do 2º ano dos anos iniciais. O monitoramento das coordenadoras locais do PNAIC também se estende ao registro dos resultados dessa avaliação pelos professores alfabetizadores, em sistema disponibilizado pelo Ministério da Educação.

As orientadoras de estudo, por sua vez, tinham como funções ministrar as ações de formação às professoras alfabetizadoras e coordenadoras pedagógicas de seu município, organizar o planejamento dos encontros de formação e avaliar constantemente as atividades que as professoras alfabetizadoras desenvolviam em sala de aula, acompanhando o necessário registro das práticas pedagógicas realizadas nas classes de alfabetização. Importante destacar que as orientadoras de estudo deveriam apresentar, às universidades responsáveis pela gestão da formação do PNAIC, um relatório descritivo-reflexivo sobre as atividades de formação desenvolvidas junto às professoras alfabetizadoras e coordenadoras pedagógicas, registrando a carga horária despendida para a realização dos encontros, os temas abordados, as atividades pedagógicas e as pesquisas e estudos desenvolvidos ao longo do processo formativo.

Os coordenadores pedagógicos, que, em 2016, tiveram participação nas formações definida pelo MEC, tinham como atribuição auxiliar os professores alfabetizadores na elaboração de estratégias pedagógicas que atendessem às características específicas e necessidades de aprendizagem de cada turma.

Para a edição do PNAIC em 2017, no qual se deu a continuidade da gestão do programa no estado, pelo Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento, o número de IESs responsáveis pela formação dos professores gaúchos contou com o reforço de outras três universidades federais: Universidade Federal do Pampa (Unipampa) Campus Jaguarão, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Dessa forma, houve nova redistribuição dos municípios do estado entre as universidades participantes, cabendo à UFPel a formação de 309 cursistas, distribuídos em 80 municípios, com carga horária prevista de 100 horas, a serem desenvolvidas no período de novembro de 2017 a maio de 2018.

Essa nova edição do PNAIC alterou a nomenclatura dos participantes, extinguindo os OEs, que passaram a ser chamados de formadores locais. Já os formadores da IESs passaram a figurar como formadores regionais. O papel dos supervisores foi substituído pelos formadores estaduais e manteve-se a figura do coordenador da IES, continuando, desde a gestão 2014, a cargo do Prof. Dr. Antônio Maurício Medeiros Alves.

O programa passou a atender as professoras da educação infantil e os articuladores do Programa Novo Mais Educação, além dos professores do ciclo de alfabetização, público-alvo do programa desde seu lançamento. Para essa formação, a UFPel compôs uma equipe com 12 formadores estaduais, distribuídos em dois polos (Pelotas e Santa Cruz do Sul), para atender a cada um dos seguintes grupos de formadores locais: 156 formadores locais dos anos iniciais, 110 para a educação infantil e 43 formadores locais do Programa Novo Mais Educação. A inserção desses profissionais no programa evidencia a relevância que a educação infantil e os professores dos anos finais têm no processo de consolidação da aprendizagem da leitura e da escrita.

Congregando, então, mais universidades do Rio Grande do Sul, o PNAIC 2017 teve como foco a compreensão de que ser alfabetizado é direito da criança. Além disso, o MEC reforçou a importância da estrutura paritária de decisão entre a União dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e o Estado, a partir do fortalecimento das estruturas estaduais, regionais e locais de formação na gestão do programa (BRASIL, 2017). Desse modo, o documento orientador do PNAIC, elaborado pelo MEC, salientava como proposta para o ano de 2017 a seguinte premissa:

a principal inovação no programa em 2017 refere-se a um direcionamento maior na intencionalidade pedagógica das formações e da atuação dos formadores, articulada a um modelo de fortalecimento da capacidade institucional

local, reforçando a importância de ter, na estrutura de formação e gestão, atores locais altamente comprometidos com os processos formativos e de monitoramento, avaliação e intervenção pedagógica (BRASIL, 2017, p. 7).

É imperativo destacar que os encontros de formação, nos anos de 2017 e 2018, foram pautados na realização de avaliações diagnósticas das turmas pelos professores cadastrados no PNAIC que estavam atuando na educação infantil, no ciclo de alfabetização e no Programa Novo Mais Educação, visando investigar quais são os desafios e as problemáticas vivenciadas pelas professoras da educação básica nos dias de hoje. Entre as temáticas emergentes, podemos citar a educação inclusiva, na qual se situam as dificuldades que as professoras encontram em sala de aula para construir propostas pedagógicas que resultem em processos efetivos de aprendizagem dos alunos com necessidades específicas. Além dessa abordagem, outras se destacaram na organização dos encontros de formação, como: a reflexão sobre os processos de avaliação realizados pelos professores a alunos com necessidades específicas; os processos de avaliação dos alunos desenvolvidos no ciclo de alfabetização; a problemática da característica heterogênea das turmas, especialmente no 3º ano do ciclo; e a necessidade de estudarem as rotinas e o planejamento na educação infantil, no ciclo de alfabetização e nas classes que integram o Programa Novo Mais Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível afirmar que assistimos ao lançamento de um dos maiores programas de formação continuada do país voltado aos professores alfabetizadores, que trouxe a esses sujeitos novas perspectivas no campo do ensino da leitura e da escrita. Infelizmente a cada ano as edições do PNAIC foram

apresentando atrasos em seu início, causando um esvaziamento do número de adesões dos municípios. Nas cinco edições do programa, importantes temáticas foram abordadas, ampliando os conceitos de alfabetização e letramento, que passaram a contemplar um trabalho integrado entre as diversas áreas que compõem o currículo.

A segunda edição do programa, voltada especificamente ao ensino de matemática nos anos iniciais, apresentou aos professores o debate sobre alfabetização matemática na perspectiva do letramento, uma novidade para muitos dos docentes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. As edições seguintes procuraram contemplar as demais áreas do conhecimento, sempre tendo em vista o processo de alfabetização das crianças dos 6 aos 8 anos, seja pela integração dos saberes, seja pelo debate mais voltado às questões de organização do trabalho docente ou às questões de cunho metodológico. As discussões sobre educação inclusiva levaram as professoras à reflexão sobre o aprendizado de seus alunos, provocando a busca por alternativas que atendessem às necessidades individuais.

A formação em rede mostrou pontos positivos como a socialização dos saberes e o reconhecimento de diferentes realidades de municípios gaúchos, mas também evidenciou a necessidade de um acompanhamento mais efetivo da multiplicação das formações. Além disso, diferentes estudos têm mostrado as contribuições do PNAIC para a prática docente. A partir dos dados deste texto, podemos afirmar que, no estado do Rio Grande do Sul, formou-se uma rede forte entre as universidades participantes, de pessoas comprometidas com o processo formativo de professores alfabetizadores. Também se constatou a formação de um contingente de formadores, com carga horária de formação equivalente a um curso de mestrado, distribuídos pelos diferentes municípios gaúchos.

O ano de 2018 encerra o programa, mas não encerra o desejo desses profissionais de continuar aprendendo, se instrumentalizando para cada dia mais poder desenvolver práticas docentes que efetivamente contribuam para o aprendizado da leitura, da escrita e da alfabetização matemática de todas as crianças brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALVES, Antônio Maurício Medeiros. Formação continuada de professores que ensinam matemática. In: NÖRNBERG, Marta et al. (Org.). **Alfabetização e áreas do conhecimento**: ensino, aprendizagem e formação de professores. Porto Alegre: Evangraf, 2018. v. 1. p. 167-188.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNAIC em Ação 2016**. Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Brasília: MEC, SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Documento orientador. Brasília: MEC, SEB, 2017.

CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2006.

CURI, Edda. **A matemática e os professores dos anos iniciais**. São Paulo: Musa Editora, 2005.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Editora Porto, 1999.

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

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglioni. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

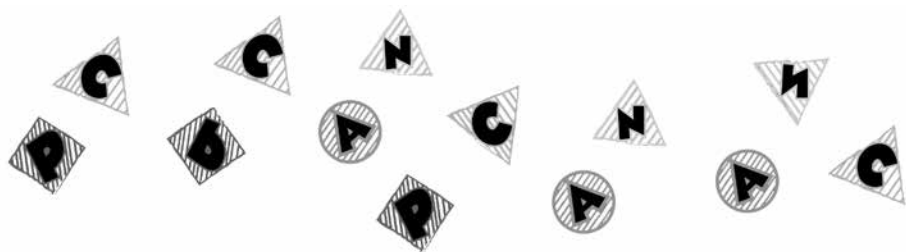
ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogias: o espaço da educação na universidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.



DESAFIOS DA GESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PNAIC UNIPAMPA: ENTRE A CRISE E A ESPERANÇA

PATRICIA DOS SANTOS MOURA
RAFAEL LUCYK MAURER

INTRODUÇÃO

A gestão de programas para a garantia da educação básica de qualidade envolve todos os entes federados, e a articulação entre esses atores é essencial para o sucesso de qualquer iniciativa, não sendo uma tarefa simples, pois, apesar de envolver um regime de colaboração previsto em lei, efetivamente ainda está em processo de construção.
(Maria L. M. Aléssio)

E assim se encerra mais uma edição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ainda em construção. Construção interrompida em meio a crises de várias ordens: política, econômica, social, moral.

O documento *PNAIC: Gestão escolar no ciclo de alfabetização. Caderno para gestores*, do qual retiramos a epígrafe acima, data de 2015, momento em que se sentiu a necessidade de ampliar as dis-

cussões sobre o programa, envolvendo, em nível macro, os gestores do PNAIC nos municípios e, em nível micro, os gestores das instituições escolares, para se alcançar a garantia da continuidade das discussões realizadas nas formações promovidas pela universidade em cada escola participante. Percebemos que o documento enfatiza a concepção do PNAIC e de sua gestão ainda em construção, passados dois anos de seu início em âmbito nacional.

A ideia de construção aqui mencionada se refere ao aprimoramento do programa, que, no seu desenvolvimento em todos os estados brasileiros, a cada ano, foi buscando aprofundar questões relativas à alfabetização e ao letramento e ampliar sua abrangência temática, abarcando as diferentes áreas do conhecimento e suas relações a partir da interdisciplinaridade e a gestão dos processos de alfabetização nos municípios e nas instituições escolares. Esse enriquecimento de abordagens foi se dando ano a ano, no sentido de contemplar as necessidades e demandas advindas do seu público alvo – as professoras – e das escolas brasileiras.

Tal interação entre universidades e escolas fez emergir uma série de questões para a reflexão sobre a alfabetização e a formação continuada das professoras no país. No entanto, a continuidade de tais discussões e reflexões sempre exigiu estrutura física e financeira para que a formação promovida pelas universidades ocorresse, e, infelizmente, na edição mais recente do PNAIC, vivemos um momento de muitas reduções para sua concretização.

O PNAIC NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA)

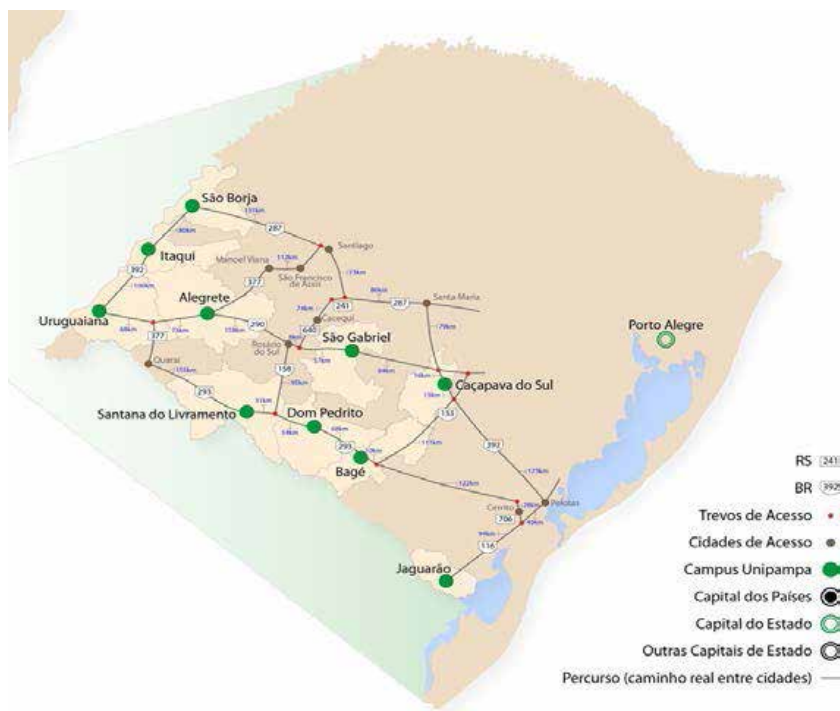
Em meados de outubro de 2017, a Unipampa foi convidada a participar do PNAIC no Rio Grande do Sul como instituição formadora. Imediatamente foi indicada a coordenadora de formação

e deu-se início aos processos de elaboração de editais para a seleção de formadores estaduais e regionais para atuar na equipe da universidade. A coordenação de formação, Prof.^a Dr.^a Patrícia dos Santos Moura, teve como parceiro na condução do programa na Unipampa o Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial (Comfor), através do seu coordenador, Prof. Dr. Rafael Lucyk Maurer, que atuou na gestão dos recursos financeiros advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o PNAIC. Paralelamente à elaboração dos editais, iniciamos o planejamento de gastos e do trabalho, que foi enviado ao Ministério da Educação ainda em 2017.

A Unipampa ficou responsável pela condução da formação em dois polos, Bagé e São Borja, totalizando a abrangência de 63 municípios, correspondentes a sete Coordenadorias Regionais de Educação: 10^a – Uruguaiana, 13^a – Bagé, 14^a – Santo Ângelo, 17^a – Santa Rosa, 19^a – Santana do Livramento, 32^a – São Luiz Gonzaga, 35^a – São Borja.

A área de abrangência da Unipampa abarca uma região do estado do Rio Grande do Sul deprimida economicamente e com baixos índices de desenvolvimento humano (IDH). Historicamente, houve uma diminuição da sua população e da sua participação na produção industrial e no produto interno bruto (PIB). Atualmente, em torno de 87% dos municípios estão nas faixas média e baixa do índice de desenvolvimento social (IDS). Além dessas características sociais e econômicas, há a questão geográfica: as distâncias e as dificuldades de agregação de valor à matéria-prima produzida regionalmente afetam fortemente a geração de empregos e os indicadores sociais, especialmente os relativos à educação e à saúde. A universidade é dividida em dez campi, cujas distâncias variam de 150 a 750 quilômetros, como podemos observar na Figura 1.

Figura 1 – Mapa de abrangência da Unipampa



Fonte: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Unipampa (2018)

As cidades eleitas como polos para a formação oferecida pela universidade foram escolhidas por serem sedes da Unipampa, contudo em São Borja o campus não dispunha de espaço suficiente para receber os mais de 200 professores que participariam da formação. Assim, as formações em São Borja ocorreram em um espaço cedido pela Secretaria Estadual de Educação e a 35ª Coordenadoria Regional de Educação: o Instituto Estadual Arnaldo Matter. Em Bagé, as formações presenciais ocorreram no próprio campus da universidade, sendo esse o polo com o menor número de participantes, em torno de 60 pessoas.

São Borja possui 61.662 habitantes, com 20% dos mais ricos concentrando 65% das riquezas do município. Possui 17 escolas públicas e quatro particulares, com índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) (2011) de 3,6 no 9º ano do ensino fundamental, enquanto a média estadual é de 3,9. Além da Unipampa, conta com o Instituto Federal Farroupilha.

Bagé desempenha importante papel no processo de redução da estagnação econômica da metade sul do estado. Dispõe de 44 escolas municipais de ensino fundamental e 23 estaduais de ensino fundamental e ensino médio, e, além da Unipampa, há outras importantes instituições de ensino, a saber: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense (IFSul), a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) e a Universidade da Região da Campanha (Urcamp).

Com o uso do próprio campus em Bagé e com a cedência do espaço do Instituto Estadual Arnelo Matter pelo governo do Estado, em São Borja, foi possível otimizar a utilização dos recursos financeiros advindos do FNDE, focando na qualificação do planejamento das formações presenciais pelas formadoras estaduais e regionais da equipe da Unipampa. Esse exemplo de cooperação entre rede estadual e universidade vem ao encontro do que destaca Aléssio (2015, p. 10):

[...] quando se estabelece um programa com investimentos elevados e metas ambiciosas, como a de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, cumpre-se o preceito constitucional e torna-se necessário o estabelecimento de um sistema de gestão que contribua para a concretização de um verdadeiro regime de colaboração. Isso só é possível com a construção de instrumentos que garantam a transparência, por meio de monitoramento de ações, e clareza na responsabilidade de cada um dos participantes.

Nossa equipe de formação não estava toda ela concentrada no município de Jaguarão, campus da Coordenação de Formação. Havia formadoras regionais que moravam em Bagé, São Borja e Dom Pedrito. Assim, investimos no deslocamento dessas formadoras para Jaguarão, a fim de, em grupo e presencialmente, acompanharem as atividades não presenciais realizadas pelas formadoras locais, nos meses de novembro e dezembro de 2017, e planejarem coletivamente as formações presenciais ofertadas pela universidade, nos meses de março, abril e maio. Acreditávamos que o contato entre as formadoras regionais do mesmo eixo e entre todos os eixos – pré-escola, 1º ao 3º ano e Programa Novo Mais Educação (PNME) – seria fundamental para a realização de atividades formativas coerentes teoricamente e ricas em práticas pedagógicas que garantissem a continuidade entre os três eixos e a interdisciplinaridade como enfoque da organização do trabalho didático. Consideramos essa relação entre indivíduo e coletivo fundamental para promover práticas democráticas de planejamento, que contemplem não somente as características de quem planeja, mas também os contextos históricos e sociais da região em que a Unipampa promoveria a formação presencial do PNAIC.

Conhecer a realidade onde se vai intervir é de suma importância para também se compreender por que algumas escolas e professores têm sucesso no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e outros não, por que algumas realidades são favoráveis à alfabetização e outras não. Gerir esses aspectos das realidades de cada escola pode contribuir para a criação de estratégias que possibilitem com maior eficiência a aprendizagem da leitura e da escrita nas diferentes realidades escolares. Na esteira desse entendimento, o enfoque da gestão passou a ganhar destaque no PNAIC:

a valorização da gestão como um dos eixos centrais do PNAIC mostra que o programa não pretende lançar toda a responsabilidade de sucesso sobre o professor alfabeti-

zador e sua formação, mas leva em consideração, além do ambiente e de materiais adequados em cada sala de aula, a responsabilização de cada esfera de gestão da educação, para o enfrentamento das condições reais que impõem limitações ao trabalho docente (ALÉSSIO, 2015, p. 11).

Corroborando a fala de Aléssio (2015), a formação presencial do PNAIC Unipampa possibilitou a participação de todas as coordenadoras regionais e locais das Coordenadorias Regionais de Educação e Secretarias Municipais de Educação de sua abrangência, oportunizando o acompanhamento pelas gestoras do processo de formação continuada das formadoras locais, bem como uma intervenção mais efetiva no planejamento das formações que foram realizadas posteriormente nos municípios. Consideramos que é necessário conhecer toda a complexidade pedagógica do programa, bem como participar das discussões para construir uma relação de cumplicidade entre coordenadoras regionais e locais e formadoras locais e apostar na formação de âmbito municipal e em cada escola.

O sentir-se parte atuante da gestão de um grande projeto é fundamental para essa mobilização. É necessário garantir a articulação desses coordenadores locais com a escola, desde sua estrutura de gestão, estendendo-se a toda a comunidade escolar, por meio dos Conselhos Escolares. Isso só poderá ser possível se houver uma integração do programa na estrutura de gestão de cada Secretaria de Educação e ele passar a ser parte do projeto pedagógico de cada rede, pois o coordenador local não será capaz de realizar essa tarefa de maneira isolada e sem articulação com os demais programas que estão sendo desenvolvidos nas diferentes redes de ensino voltados para o ciclo de alfabetização (ALÉSSIO, 2015, p. 12).

Salientamos que o *Caderno para gestores* (BRASIL, 2015) já destacava a importância de o PNAIC estabelecer diálogo com outros programas que circulavam dentro das escolas, nas diferentes redes de ensino, o que acabou ocorrendo nesta última edição, 2017-2018: o Programa Novo Mais Educação passou a integrar o programa de formação do PNAIC como eixo e ocorreu a inclusão de outra etapa da educação básica, a pré-escola, visando garantir uma transição entre educação infantil e ensino fundamental que respeite as características das diferentes infâncias, em seus diferentes momentos de escolarização.

DOCÊNCIA NA ATUALIDADE: ENTRE A CRISE E A ESPERANÇA

Refletir sobre a docência na contemporaneidade, considerando os complexos fatores nos quais ela está imbricada, é um grande desafio. Pensar e organizar a formação docente em tempos de crise política, econômica, social e moral é um desafio maior ainda. Quem atua na gestão dos processos de formação continuada se depara com a dualidade da crise-esperança. Em outras palavras, a formação continuada vem transitando em um mundo em movimento entre a desvalorização profissional e a realização na carreira; entre a reflexão sobre a escola que temos (com toda a sua carência estrutural e de muitas outras ordens) e a escola que queremos; entre condições precárias de trabalho e a necessidade da formação continuada em serviço. Essas dualidades podem ser vistas como uma oscilação constante entre a crise e a esperança, em cada um dos binômios enumerados na oração anterior.

Provocar as professoras a participarem e a valorizarem a busca pela formação continuada em serviço é um grande desafio em tempos de desvalorização contínua e progressiva de muitos aspectos que tocam a sua profissão: salário, infraestrutura da escola, materiais didáticos e bibliográficos, enfim, uma série de restrições

que gradualmente vão concorrendo contrariamente ao convencimento de que é importante estudar e refletir sobre si mesmo, como professora, e sobre a profissão docente.

Diante do exposto, muitas questões podem interpelar a mente de quem atua na condução de programas de formação inicial e continuada: em um momento de desesperança, como é possível ter esperança através da formação continuada? É possível ter esperança em um momento em que as próprias formações inicial e continuada estão em crise? Eis os grandes desafios da *formação em serviço* e dos (des)entendimentos que essa expressão pode gerar entre as professoras, que já recebem baixos salários, que atuam em escolas com infraestrutura geralmente precária e que trabalham muitas vezes com uma carga horária superior às 40 horas, ocupando os três turnos do dia com trabalho, para obter um rendimento financeiro digno. A partir desse mesmo tempo de serviço, é solicitado à professora que se dedique um tempo a mais para leituras, confecção de material didático, reunião com colegas e troca de experiências.

Esses desafios não foram apenas da coordenação de formação, mas principalmente das formadoras estaduais, regionais e locais, que “iam para o frente”, ou seja, estavam à frente dessa imensa tarefa de conquistar, através de uma formação de qualidade, as professoras para aceitarem o convite a refletir sobre si e sua própria prática. A profissão docente é, em si, uma arena de lutas entre o que se tem hoje no dia a dia do trabalho e o que se deseja enquanto profissional e para o meio em que se atua, a escola. Rememorando Nóvoa (1995, p. 16), a profissão docente “[...] é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. E por que insistimos nisso? E por que insistimos em continuar lutando?

Só por meio da resistência é que podemos provocar transformações. A formação continuada que tem como princípio orientador a reflexão pode se tornar esperança em forma de resistência.

Ao refletir sobre o cotidiano e realizar a partilha de saberes é que nos reconstruímos profissionalmente e epistemologicamente, ou seja, nos refazemos e tecemos outras maneiras de lidar com o conhecimento. Para Zeichner (1993, p. 13),

o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência [...].

A reflexão sobre a sua própria experiência foi ponto-chave na formação construída e executada pela Unipampa. Olhar para sua própria prática e partilhar as capturas desse olhar sobre si e suas condutas pedagógicas com o outro são atos que enriquecem o conhecimento das professoras sobre a ação pedagógica e tornam mais horizontal a produção de saberes sobre a docência. Essa experiência foi tão positiva que emergiu como solicitação nas análises avaliativas dos encontros:

Os temas foram bons, gostaria de mais tempo para discutir com os pares (Professora A, polo Bagé).

Os conteúdos abordados vieram ao encontro de questionamentos e preocupações com as práticas na sala de aula (Professora B, polo Bagé).

Os temas abordados foram de suma importância para que pudéssemos estar refletindo a prática pedagógica que vem sendo desenvolvida em nossas escolas (Professora C, polo São Borja).

O material disponibilizado é muito rico e nos proporciona a realização da reflexão sobre nossa prática e também sugestões e ideias para o aperfeiçoamento profissional (Professora D, polo São Borja).

Nesses excertos, percebemos a importância atribuída pelas formadoras locais ao tempo para a reflexão e partilha de ideais e entendimentos, que abrem espaço para refletir sobre a sala de aula como objeto de investigação. Essa forma de participar da formação vem ao encontro do que nos diz Émile Durkheim (apud DOLL; ROSA, p. 17):

[...] o inimigo, o antagonista da rotina é a reflexão. Somente ela pode impedir os hábitos a serem adquiridos sob aquela forma imutável, rígida, hierárquica; somente ela pode mantê-los nesse estado de flexibilidade e maleabilidade que lhes permite variar, evoluir, adaptar-se à diversidade das circunstâncias e dos meios. Restringir a parte da reflexão no ensino significa, na mesma medida, condená-lo ao imobilismo [...].

Saber “dosar” os momentos de estudos teóricos, envolvendo leitura de textos e sistematização de ideias, e de análise e imersão nas práticas desenvolvidas pelas professoras participantes foi um desafio e um princípio da formação presencial do PNAIC Unipampa.

As estratégias formativas com base na reflexão podem instigar as professoras a serem gestoras da sua sala de aula, desenvolvendo algumas ações primordiais como: estimular os estudantes a questionar suas ideias; perceber o que pode ser realizado; criar ambientes descontraídos; adiar suas opiniões; conceder tempo; valorizar as ideias criativas; aceitar decisões dos estudantes; prestar atenção ao pensamento dos estudantes; incentivar a independência dos julgamentos; escutar atentamente; compartilhar os riscos; estimular a ação; recorrer a perguntas e problemas abertos (SANTOMÉ, 1998).

ÚLTIMAS PALAVRAS

O PNAIC Unipampa trabalhou com uma equipe reduzida, com recursos reduzidos e com a exclusão das bolsas para os perfis da escola, e tudo isso era o reflexo de um cenário nacional, não

restrito à nossa universidade. Diante de toda essa situação, gostaríamos de transcrever aqui, para finalizar, o discurso de encerramento das formações presenciais nos polos Bagé e São Borja, realizado pela coordenadora de formação:

Tempo. Aprofundamento. A falta de tempo. A necessidade de mais aprofundamento. Descontinuidades. Continuidades. Se tivéssemos outra oportunidade, poderíamos, talvez, rever, antever, florescer... um novo PNAIC. Mas sobre este, não temos certeza.

Certeza rima com tristeza, esse sentimento que me toma após quatro anos envolvida com o PNAIC. E agora que tenho a oportunidade de embalá-lo em meu colo, de mim e de todos nós ele escapa, sem a possibilidade concreta do seu retorno.

Certeza, tristeza, beleza! Muita beleza eu vi nas salas de aula do PNAIC Unipampa: leituras, literaturas, brincadeiras, mulheres e homens aprendendo como crianças, pelas crianças. E por elas e para elas fizemos o PNAIC, e para as nossas cidades voltamos tendo a *certeza* de que somente a *beleza* da aprendizagem das crianças é capaz de superar a *tristeza* de um país que ainda investe muito pouco em educação.

REFERÊNCIAS

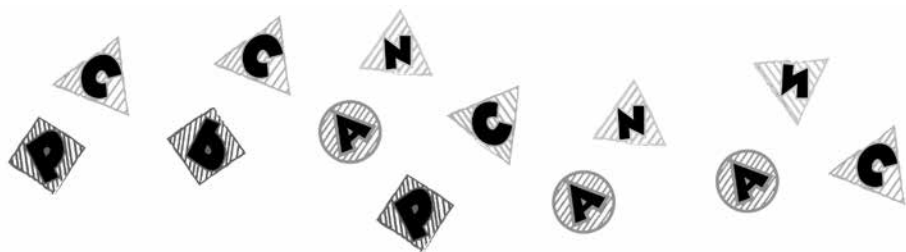
ALÉSSIO, Maria Luiza Martins. A importância dos processos de gestão e mobilização no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Gestão escolar no ciclo de alfabetização. Caderno para gestores. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 9-17.

DOLL, Johannes; ROSA, Russel Terezinha Dutra da (Org.). **Metodologia de ensino em foco**: práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

VERA LUCIA MARTINIAK
RITA DE CÁSSIA DA LUZ STADLER
MIRIAN MARGARETE PEREIRA DA CRUZ
LUCIANA KUBASKI

INTRODUÇÃO

A preocupação com a formação continuada de professores tem sido uma tônica constante nos discursos e nas propostas de implementação de políticas educacionais. Entre as justificativas para a precariedade da área educacional, há aquelas propagadas pelo governo que se centram nas problemáticas do interior da sala de aula e na figura do professor (FREITAS, 2007), enquanto profissional que possui a possibilidade de sanar as dificuldades de aprendizagem, por meio da reflexão de sua prática pedagógica. Essa precariedade torna frágil a formação de professores, que muitas vezes se dá pela organização de cursos de curta duração com ênfase maior no aspecto prático-técnico em detrimento da formação de um professor culto, dotado de fundamentação teó-

rica consistente que possibilite densidade a sua prática docente (SAVIANI, 2001).

Essas questões que engendram e desconsideram as novas configurações impostas pelo capital tomam o centro da discussão, relegando para segundo plano um contexto amplo e totalizante. Nessa conjuntura, marcada pelos interesses do capitalismo, os organismos internacionais ditam as orientações e os direcionamentos para que os países organizem seus sistemas de ensino no esteio do discurso da eficiência e eficácia.

Os indicadores que avaliam a qualidade no ensino brasileiro, aliados às pesquisas e estudos, demonstram as deficiências e dificuldades no processo de escolarização das crianças brasileiras (ANGELUCCI et al., 2004), sejam elas ocasionadas por razões clínicas, pedagógicas ou sociais. As pesquisas que se centram na investigação sobre o fracasso escolar evidenciam uma heterogeneidade de causas associadas tanto a fatores sociais quanto àqueles ligados à escola e/ou a fatores pertinentes à criança. Os resultados das investigações apontam que a maioria das crianças brasileiras tem dificuldades na compreensão, leitura e interpretação de textos.

Além das pesquisas e estudos, os dados alarmantes também se revelam por meio do resultado das avaliações externas à escola, como os dados divulgados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O SAEB é constituído pelas seguintes avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que foi incorporada a partir de 2013, por meio da Portaria nº 482, além da Provinha Brasil.

A Provinha Brasil se constitui em uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização dos alunos matriculados no segundo ano de escolarização das escolas públicas, tendo como objetivo

“avaliar a efetividade dos sistemas de ensino, com enfoque na qualidade, eficiência e equidade” (CASTRO, 1999, p. 30). Além dessa avaliação, o SAEB disponibiliza os resultados alcançados pelos alunos do ensino fundamental e médio nas áreas de matemática e língua portuguesa.

Essas avaliações externas, aliadas às avaliações dos sistemas de ensino, têm demonstrado os altos índices do precário ou nulo desempenho em provas de leitura, escrita e interpretação de textos, requisitos básicos para a compreensão do sistema de escrita, denunciando a existência de grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de anos de escolarização nas redes de ensino.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015) têm revelado que o desempenho de grande parte dos alunos do 3º ano do ensino fundamental mostrou-se ainda insatisfatório, sendo que somente 66% atingiram o nível 2 ou 3 da escala de leitura na Avaliação Nacional de Alfabetização, considerando que no nível 1 os alunos ainda não estão alfabetizados. As demais avaliações em larga escala que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica têm demonstrado, também, resultados baixos no domínio da leitura e da escrita dos alunos brasileiros.

Os resultados alcançados nas avaliações promovidas pelo INEP revelam os limites impostos pelo capital à implementação das políticas educacionais. A situação precária materializa-se, primeiramente, devido à escassez dos recursos financeiros destinados à educação e, em segundo lugar, na sequência de reformas que prometem a solução dos problemas que se perpetuam historicamente na sociedade (SAVIANI, 2008). Entretanto, diante dos resultados e dos interesses impostos pelo capital, várias estratégias e recursos são demandados para amenizar e solucionar os problemas educacionais e melhorar a qualidade da aprendizagem.

Nesse sentido, este texto propõe apresentar as estratégias formativas utilizadas para o desenvolvimento das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Para tanto, parte-se do Plano de Formação, elaborado em 2016, que buscou oportunizar formação continuada orientada para o diagnóstico de cada sala de aula dos municípios participantes, permitindo que o professor e a equipe pedagógica tivessem subsídios para intervir nas dificuldades de aprendizagem e auxiliar o aluno na superação de obstáculos e compreensão do funcionamento do sistema de escrita.

O PAPEL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO CONTEXTO DO PNAIC

No ensino superior o desenvolvimento de projetos, tanto de pesquisa quanto de extensão, devem ser articulados com o ensino, possibilitando a formação de profissionais competentes que tenham condições de atuar em situações complexas e desafiadoras. A universidade também deve promover a produção do conhecimento científico e a elaboração de materiais instrucionais para socialização, que se configuram como desafios que devem ser encarados a partir do tripé ensino-pesquisa-extensão, tendo como princípio articulador o trabalho pedagógico (CHAVES; GAMBOA, 2000).

Nessa perspectiva, a universidade, ao desenvolver projetos de extensão, promove a participação da comunidade acadêmica e da sociedade, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. O envolvimento da comunidade acadêmica e da população se dá por meio de ações que buscam comprometer-se com o desenvolvimento do conhecimento científico, de forma que resultem em benefícios para ambas as partes. Assim, o desenvolvimento de projetos de extensão constitui-se em oportunida-

des que fomentam novas práticas pedagógicas e reflexões acerca do que é ensinado e do que é apreendido no ensino superior.

O Ministério da Educação (MEC) tem proposto ações nas áreas de alfabetização e matemática para a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de estratégias pedagógicas e didáticas que estimulem mudanças na prática pedagógica e contribuam para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. As ações são implementadas a partir da parceria do MEC com as instituições de ensino superior, que possibilitam a formação continuada de professores da rede pública de ensino, os quais, por sua vez, subsidiam os professores regentes com novas metodologias de trabalho.

Compreendendo a importância das ações extensionistas para a comunidade, buscou-se desenvolver um projeto que atendesse às necessidades e expectativas dos professores da rede pública do Paraná. No desenvolvimento do projeto de extensão, foi possível a parceria do Ministério da Educação, que articulou ações de formação continuada de professores alfabetizadores por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O PNAIC tem como objetivo contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos dos anos iniciais, nas áreas de alfabetização e matemática, assegurando que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ciclo de alfabetização do ensino fundamental. Com isso, pretendeu-se desenvolver nos professores a consciência da necessidade e do direito à formação continuada, pois se entende que isso se constitui como uma atividade vital e social que pode assegurar ao professor a apropriação de conhecimentos e valores fundamentais da cultura humana – atividade para si –, de modo que a objetivação desses elementos possa criar oportunidades de crescimento para os docentes, tanto a nível individual como coletivo, e de seus alunos, para além das atividades em si (DUARTE, 1993).

Considerando a formação continuada como uma atividade essencial ao trabalho docente, esse programa foi implementado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, oferecendo suporte à ação pedagógica dos professores e contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem da linguagem. Para tanto, foram propostas situações que possibilitaram a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente. Nesse aspecto, a formação continuada é compreendida como um processo dinâmico que envolve a “cooperação pedagógica entre professores em cursos sequenciais com produção voltada para a sala de aula e com assessoria permanente tanto da universidade como das instâncias da Secretaria de Educação” (BARBIERI, 1995, p. 29).

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) formalizou parceria com o Ministério da Educação, em 2013, para o atendimento de 135 municípios do Paraná no PNAIC. Para efetivação desse atendimento, foi necessário formar um quadro de professores orientadores que desenvolvessem grupos de estudos com os cursistas (professores atuantes nos anos iniciais da escola pública), para promover a compreensão a respeito do processo de alfabetização e letramento e a necessidade de uma cultura de formação continuada no município, de forma autônoma e colaborativa. Os orientadores de estudo (OEs) são professores selecionados pelas redes de ensino e que participam dos encontros de formação, ministrados pelos formadores da universidade. Também são responsáveis por acompanhar e subsidiar a prática dos professores alfabetizadores em sala de aula. Em seus municípios, os OEs, juntamente com os coordenadores locais, organizam os encontros com os alfabetizadores para estudos de textos e materiais, análise da prática pedagógica, planejamento do trabalho pedagógico, intervenção e avaliação das propostas implementadas.

Entretanto, a UEPG já integrava desde 2007 a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, com o atendimento dos cursistas do Pró-Letramento. Desde 2007, a Universidade atendeu cerca de 37 mil cursistas e 1.026 tutores e, entre os anos 2011 e 2013, formou cerca de 150 tutores e 5 mil cursistas no programa Pró-Letramento.

Quando iniciaram as ações formativas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em 2012, essa instituição de ensino superior (IES) atendeu, desde seu início, cerca de 6.500 professores por ano. As ações formativas foram pautadas na perspectiva dialética e no desenvolvimento de atividades que contribuíssem para a construção do conhecimento, a partir da mediação da teoria, permitindo compreendê-lo por meio da realidade em que o sujeito está inserido.

O desenvolvimento do programa permitiu aos orientadores o aprofundamento dos estudos na área de alfabetização e linguagem, a partir do material impresso e distribuído pelo MEC. Além disso, propôs a problematização e análise das situações presentes nas classes de alfabetização a fim de construir e reconstruir o conhecimento científico.

Os cadernos de formação e os materiais de estudo, elaborados pela equipe da IES, possibilitaram aos cursistas refletir e planejar ações para a implementação na sala de aula sobre o observado e o vivido, contribuindo para o redimensionamento da prática pedagógica. Nesse sentido, compreendendo que o conteúdo ensinado fragmenta-se, perdendo sua noção de totalidade, buscou-se a unidade como “apreensão crítica das diversas dimensões da mesma realidade” (GASPARIN, 2002, p. 3).

A organização do material impresso, aliado aos objetivos de formação continuada das instituições de ensino superior e ao embasamento teórico dos envolvidos na implementação, contribuiu para a compreensão da concepção de aprendizagem adotada no

programa e da dinâmica implementada no trabalho com a utilização dos cadernos de formação.

Os cadernos adotam uma concepção de alfabetização na perspectiva do letramento e o trabalho com diferentes gêneros textuais na sala de aula. Isso auxiliou o professor no momento de seu planejamento diário, pois permite que o aluno tenha contato com os gêneros produzidos na escola e fora dela e, assim, os analise, compreenda e utilize.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil à situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Para a concretização dos objetivos propostos, foram realizados encontros com os orientadores para aprofundamentos dos estudos, acompanhamento do desenvolvimento do programa no município e avaliação final, que consistia na apresentação dos trabalhos desenvolvidos nos municípios. Ainda, nessa dimensão, partiu-se do diagnóstico dos alunos dos anos iniciais na área de alfabetização, com o propósito de investigar o nível de aprendizagem da leitura e da escrita, para se estabelecerem estratégias pedagógicas de intervenção. Esses dados possibilitaram compreender, interpretar e propor ações e intervenções pedagógicas, a partir do material impresso, para ultrapassar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Para o professor cursista, permitiu-lhe refletir sobre a prática docente, num movimento dialético de prática-teoria-prática, por meio do qual “o professor elabora, reelabora, faz descobertas e aprende a ressignificar seu papel e suas práticas, bem como aprimora sua formação” (SANTOS, 2008, p. 8).

Nesse processo de formação, consideraram-se as vivências que o aluno traz da interação nas relações sociais, pois ele já possui “representações sobre o que é ler e escrever, já interage com textos escritos de diferentes gêneros e em diferentes portadores, convive com pessoas que leem e escrevem, participa de situações sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 1999, p. 69).

Além dos encontros presenciais, as ações formativas deram-se por meio de atividades desenvolvidas a distância e na sala de aula em que o professor atuava. Para isso, utilizou-se de textos científicos, vídeos, acompanhamento do professor formador pela internet e tutoria.

Espera-se que, mediante o desenvolvimento das ações formativas, discussões e intervenções, o professor tenha condições de motivar e propor novos desafios aos seus alunos, possibilitando a reflexão e a construção de novos conhecimentos. Além disso, pretende-se: aprofundar os conteúdos específicos da área de alfabetização e linguagem para que o professor possa articulá-los com as demais áreas do conhecimento, superando a fragmentação e o espontaneísmo; favorecer uma cultura de formação continuada dos professores do município participante, de forma que a equipe técnica da Secretaria de Educação tenha autonomia para analisar os resultados do município e condições de propor estratégias de intervenção para minimizar e solucionar as dificuldades pedagógicas; possibilitar autonomia aos orientadores e cursistas, para que, a partir de suas dificuldades conceituais, tenham condições de buscar estratégias para superá-las.

Nesse sentido, as ações formativas, tendo como foco o processo de alfabetização e o ensino da matemática, possibilitaram ao professor compreender que a escola possui um papel muito importante no processo de escolarização do aluno. Para tanto, a escolarização se efetivará com sucesso se o processo de alfabetização não for visto somente como codificação e decodificação

de letras, pois se sabe que isso não é suficiente para o indivíduo interagir e intervir na sociedade. É preciso saber usar a escrita e a leitura em diferentes situações e contextos, porém a aquisição do código escrito e seu uso nas relações sociais dependem, também, da forma como o professor compreende e efetiva esse processo de aquisição. Desse fato, evidenciou-se a necessidade de compreender as concepções dos professores no que se refere ao processo de alfabetização e letramento dos alunos dos anos iniciais.

OS ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS UTILIZADOS NOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO

O desenvolvimento das ações de formação continuada também buscou compreender a concepção de alfabetização e de letramento dos professores alfabetizadores que participaram do programa. O objetivo foi compreender as relações entre esses conceitos e as práticas de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental por meio da investigação a partir de relatos escritos dos participantes.

A alfabetização e o letramento são condições primordiais para o exercício da cidadania. O indivíduo alfabetizado e que faz uso desse conhecimento em seu dia a dia lê o mundo que o cerca e, assim, é capaz de analisar e elaborar estratégias para tentar modificar sua realidade.

Ao longo das últimas décadas uma consistente e significativa produção científica está empenhada no desvendamento do real significado de alfabetização e de letramento, compreendendo-os não apenas como aquisição de um código escrito, mas como um processo amplo e multifacetado, cujo encaminhamento exige conhecimentos de diversos campos da investigação científica. Nesse sentido, se faz necessário que o professor, além de buscar métodos de ensino diferenciados, conheça as bases teóricas e metodo-

lógicas e acompanhe o seu desenvolvimento e os resultados no processo de ensino e aprendizagem.

Para a professora seja qual for o método escolhido, o conhecimento das suas bases teóricas é condição essencial, importantíssima, mas não o suficiente. A boa aplicação técnica do método exige prática, tempo e atenção para observar as reações das crianças, registrar os resultados, ver o que acontece no dia a dia e procurar soluções para os problemas que os alunos não acompanham (CARVALHO, 2005, p. 46).

Salienta-se, então, a importância de conhecer e principalmente estudar a teoria que fundamenta o método. É importante compreender que a língua escrita é meio de expressão e comunicação do sujeito na sociedade. Portanto, quando se negam os processos de alfabetização e de letramento, nega-se também a cidadania. Nesse sentido, Vygotsky (1998, p. 155) defende que “o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças”.

Do ponto de vista da teoria crítica, a língua escrita é importante e imprescindível para a emancipação política dos alunos e como possibilidade de ampliação da visão de mundo, pois oportuniza a compreensão da realidade pelos sujeitos. Dessa forma, parte-se da premissa de que a língua é um elemento vivo, que está em constante movimento, integrando a vida cotidiana da sociedade. Assim, não se pode ignorar a importância das práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, de letramento, no processo de formação integral do sujeito.

O letramento possibilita à criança, ao jovem e ao adulto o uso social da escrita. Por essa razão, o universo textual oferecido aos alunos necessita ser ampliado cada vez mais, incorporando os textos da sociedade no cotidiano da sala de aula (KLEIMAN, 2005). Na

vida social “são veiculados gêneros diversos que são praticados por diferentes pessoas nas mais diversas atividades sociais, orientadas a partir de propósitos, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas” (OLIVEIRA, 2010, p. 329). Logo, ao se alfabetizar letrando, faz-se necessário o trabalho com diferentes gêneros textuais.

Entende-se que a escola deve possibilitar condições necessárias para a apropriação e o desenvolvimento do letramento, envolvendo práticas sociais de uso da escrita. Nesse sentido, é necessário que o professor alfabetizador compreenda que a descoberta do código escrito pela criança é um processo mediado pelos diferentes tipos de textos por ela significados, ampliando suas possibilidades de leitura por meio da alfabetização (CEALE, 2004).

A concepção de letramento leva em conta toda a experiência com leitura que a criança tem antes mesmo de ser capaz de ler os signos escritos. Sendo assim, o letramento é decorrente das práticas sociais que leituras e escritas exigem nos diferentes contextos que envolvem a compreensão e expressão lógica e verbal. Logo, letramento visa conceber à criança possibilidade e acesso a diferentes leituras, tornando-a, assim, produtora de textos, afinal, aí reside a função social da leitura: ter acesso a informações, porém também produzir. Afinal, a criança

não é mais um sujeito que aprende a escrever por imitação, por repetição, por associação, copiando e reproduzindo letras, sílabas, palavras, frases, mas um sujeito que aprende atuando “com” e “sobre” a língua escrita, buscando compreender o sistema, levantando hipóteses sobre ele, com base na suposição de regularidades (SOARES, 1999, p. 52).

Assim, tem-se como parâmetro a análise da concepção dos professores e tutores acerca da alfabetização e do letramento e considera-se o papel da educação e, principalmente, a necessida-

de de uma nova postura para trabalhar os conteúdos na escola de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento, permitindo a compreensão desses conhecimentos em suas múltiplas dimensões do todo social, e não em partes isoladas. Para tanto, no decorrer dos encontros formativos, entre a formadora e a orientadora de estudos, utilizaram-se os cinco passos da didática que têm como resultado uma aprendizagem contextualizada: prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse; e prática social final (GASPARIN, 2002).

Partindo do primeiro passo, prática social inicial do conteúdo, buscou-se conhecer o que os orientadores de estudo entendiam como alfabetização e letramento. Essa fase consistiu em conhecer a prática social imediata do professor a respeito do que sabe sobre o tema proposto, bem como a prática social imediata que depende das relações sociais como um todo. Dessa forma, é imprescindível que se verifique o que o professor já conhecia a partir da sua experiência empírica para aprofundar e enriquecer determinadas concepções.

Na fase seguinte, por meio da problematização, a prática social é colocada em questão, analisada e interrogada tendo como base as concepções trabalhadas e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento. Nesse sentido, buscou-se articular e confrontar as concepções que precisavam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento era necessário dominar (GASPARIN, 2002).

Após a fase da problematização, buscou-se compreender que o processo de aprendizagem é interpessoal, pois ele se configura como significativo a partir do momento em que os alunos “apropriam-se do objeto do conhecimento em suas múltiplas determinações e relações, recriando-o e tornando-o ‘seu’, realizando ao mesmo tempo a continuidade e a ruptura entre o conhecimento cotidiano e o científico” (GASPARIN, 2002, p. 52). Nessa fase, os

formadores apresentaram e discutiram textos científicos com os orientadores de estudo a respeito da concepção de alfabetização e letramento na perspectiva da teoria histórico-cultural, contrastando o conhecimento científico com o cotidiano do indivíduo, tendo Vygotsky como aporte teórico. Essa estratégia permitiu que o professor comparasse as teorias e concepções, explicasse as estratégias metodológicas, generalizasse e se apropriasse dos conhecimentos científicos, resultando numa nova síntese mais elaborada.

Por fim, procurou-se possibilitar aos orientadores de estudo a sistematização e manifestação do que assimilaram dos momentos anteriores. “A catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático [...], marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola” (GASPARIN, 2002, p. 128).

Ao final das etapas, verificou-se que o professor passou a ter uma visão de totalidade das partes, que antes pareciam isoladas, do conteúdo como produto social e histórico, da realidade compreendida como concreta e multidimensional. Dessa forma, possibilitou-se, ainda, a discussão crítica dos conteúdos e da estrutura definida antecipadamente pelas instâncias superiores, reafirmando a necessidade da proposta de planejamento na perspectiva histórico-crítica a partir da realidade constatada.

AS AÇÕES FORMATIVAS VOLTADAS À INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NAS DIFICULDADES DOS ALUNOS COM FOCO NA GESTÃO E NA ALFABETIZAÇÃO

No ano de 2016, apesar dos encontros de formação terem iniciado no mês de outubro, o foco do trabalho pedagógico centrou-se na compreensão da importância da avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instru-

mentos de avaliação e de registro. A intenção foi possibilitar aos professores e gestores, educacionais e escolares, condições para proporem a implementação de estratégias didático-pedagógicas que, efetivamente, permitissem aos alunos a superação das dificuldades de aprendizagem e a consolidação dos conhecimentos de leitura, escrita e matemática previstos para serem alcançados em cada ano do ciclo de alfabetização.

Para tanto, a equipe da IES organizou e planejou instrumentos avaliativos que permitissem avançar além do que se tem conseguido com as avaliações de larga escala, ultrapassando o limite da descrição dos resultados, por meio de plano de intervenção, de acordo com a especificidade de cada escola pública. Assim, partiu-se do entendimento de que

avaliação de sistema é um instrumento importante para monitoramento das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados como subsídio à escola para que, dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa usar estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria (FREITAS, 2007, p. 978-979).

Em pesquisa realizada por Fernandes et al. (2010), identificaram-se duas atitudes em relação ao conhecimento dos professores sobre as avaliações em larga escala. Em um extremo, estariam os mais receptivos à aplicação dos testes, os mais informados e que mais discutem e utilizam seus resultados e, também, os mais sintonizados com os objetivos e formas de tais avaliações. Contrariamente, no outro, estariam os mais resistentes à aplicação de testes, os mais inconformados e críticos em relação aos resultados e, possivelmente, os menos conhecedores dos objetivos de tais avaliações.

Sabe-se que muitos professores e gestores possuem dificuldades para analisar os resultados das avaliações em larga escala,

bem como propor estratégias para intervenção. A fim de auxiliá-los nessa análise, procurou-se identificar as formas como interpretam os resultados das avaliações de seus alunos, bem como as ações de intervenção que realizam após essa análise.

Assim, elaborou-se o Plano de Formação, que abrangeu professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos, diretores, gestores, técnicos de secretarias, orientadores de estudo, coordenadores locais e regionais. O curso, de caráter presencial e em serviço, com carga horária de 100 horas, centrou-se em uma metodologia com estudos e atividades práticas, contemplando os eixos alfabetização e gestão.

Os encontros de formação foram desenvolvidos com o intuito de contribuir: para o debate acerca dos direitos de aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos; e para o planejamento e a avaliação das situações didáticas voltadas à melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

No eixo alfabetização, participaram professores alfabetizadores efetivamente em exercício no ciclo de alfabetização ou em classes multisseriadas. Os encontros com esses docentes foram conduzidos por orientadores de estudo (OEs), que são professores das redes que participaram de um curso presencial, com 48 horas de duração, ministrado na Universidade e 52 horas em serviço. Também foram responsáveis por acompanhar e subsidiar a prática dos professores alfabetizadores em sala de aula. Em seus municípios, os OEs organizaram três encontros, com duração de oito horas cada, para análise, planejamento, intervenção e avaliação das propostas, juntamente com os alfabetizadores e coordenadores pedagógicos. No âmbito da IES, foram realizados encontros presenciais mensais, totalizando 48 horas, para a formação de coordenadores locais, orientadores de estudo e coordenadores regionais.

No eixo gestão, a formação englobou a equipe de coordenadores estaduais, regionais, locais e Undime, que respondem pela gestão, acompanhamento, definição de metas e avaliação do programa em âmbito local e estadual, realizada pela universidade formadora primordialmente em serviço e com o suporte de tecnologias. Para a formação dos gestores, a carga horária foi de 52 horas presenciais e 48 horas em serviço.

A definição do conteúdo da formação em 2016 partiu da análise de aspectos decisivos como:

- a) os resultados apontados pelas avaliações internas e externas;
- b) as matrizes da ANA;
- c) os direitos de aprendizagem apresentados nos materiais do PNAIC dos anos anteriores.

Também foram considerados como instrumentos para análise as avaliações externas e outros instrumentos avaliativos adotados pelas redes públicas. Fundamentalmente, a formação procurou responder ao diagnóstico das turmas de 1º, 2º e 3º anos em andamento e às demandas e necessidades de seus professores.

Nos municípios, os coordenadores locais organizaram três encontros, de oito horas cada, com diretores, gestores e técnicos da Secretaria de Educação para análise de resultados, intervenções e avaliação. Os materiais utilizados na formação foram:

- a) cadernos de formação do PNAIC 2015 *A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização e A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização*;
- b) livros didáticos e obras pedagógicas do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE);

- c) jogos pedagógicos de apoio à alfabetização e obras de referência de literatura e de pesquisa entregues pelo PNBE;
- d) jogos e software de apoio à alfabetização;
- e) textos científicos.

A perspectiva de avaliação adotada na formação foi processual, com o intuito de acompanhar o desenvolvimento dos professores durante a realização dos encontros e, a partir dos resultados, redirecionar a ação formativa conforme as necessidades do grupo.

Tratou-se de verificar o aproveitamento dos participantes por meio de instrumento próprio de avaliação. Esse instrumento foi aplicado ao final de cada encontro para ser respondido pelo coordenador local e orientador de estudo. O questionário constava de perguntas com múltiplas escolhas direcionadas para a avaliação do conteúdo, da metodologia empregada, dos materiais utilizados e também de questões estruturais e organizacionais.

O levantamento das respostas direcionou o planejamento da equipe da IES para os próximos encontros. A avaliação dos encontros formativos forneceu elementos de orientação para a equipe da IES, possibilitando a detecção das dificuldades vivenciadas pelos participantes, sendo tanto de natureza teórica quanto metodológica.

Sugeriu-se, então, aos coordenadores locais, que utilizassem, no município, o mesmo instrumento avaliativo para professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e gestores.

Além da avaliação do processo formativo, avaliou-se a aprendizagem dos participantes, por meio de atividades direcionadas pelos formadores da IES, objetivando, com base nos resultados obtidos, tomar decisões sobre a condução da formação. Após os encontros formativos na Universidade, os coordenadores locais e orientadores de estudo organizaram os encontros no município e, ao término de cada encontro, preencheram e enviaram para sua

formadora um relatório descritivo sobre os encaminhamentos metodológicos e teóricos da formação realizada.

O terceiro encontro de formação foi destinado à socialização das práticas pedagógicas desenvolvidas nos municípios participantes do PNAIC. Nesse seminário, foram convidados coordenadores locais e orientadores de estudo para participarem de uma mesa-redonda e apresentarem uma análise dos limites e possibilidades da prática pedagógica a partir dos resultados da ANA e do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB).

Finalmente, ao término do processo formativo, foi utilizado um questionário para avaliar o impacto que a implementação da formação proporcionou aos participantes. Esse questionário foi direcionado para os coordenadores locais e orientadores de estudo. Destaca-se nos relatos orais e relatórios dos coordenadores locais e orientadores a unanimidade em afirmar que os encontros de formação, desenvolvidos a partir do PNAIC, promoveram mudanças na prática pedagógica dos alfabetizadores e na postura formativa dos OEs.

Apesar das dificuldades financeiras, pedagógicas e estruturais relatadas pelos participantes, reafirma-se a importância da realização da formação e os resultados obtidos na aprendizagem dos alunos. Tal comprometimento demonstra que os professores compreendem o papel importante que desempenham no contexto escolar e que ensinar é realmente um ato político.

CONCLUSÕES

No aspecto qualitativo, o PNAIC propôs ações articuladas entre as instituições formadoras e as redes de ensino públicas do país visando melhorar a qualidade do ensino. As ações formativas desenvolvidas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Paraná, pretenderam impulsionar mudanças efetivas na melhoria do processo de alfabetização dos alunos dos anos iniciais. Este

texto apresentou alguns encaminhamentos nas formações desenvolvidas pela UEPG, desde sua parceria com o MEC, em 2013, até o ano de 2016. Para tanto, apresentou-se o ponto de partida do planejamento da IES, que buscou compreender a concepção de alfabetização e letramento dos professores, para poder inferir os procedimentos e encaminhamentos na formação. A partir desse estudo, verificou-se que, de modo geral, os professores participantes apresentaram muitas dificuldades em compreender a alfabetização e o letramento como práticas sociais de leitura e de escrita.

A ausência dessa compreensão leva o professor a uma prática descontextualizada e sem significado, que pode ser identificada pela falta de clareza e objetividade ao tratar conceitos sobre alfabetização e letramento. Outro fato importante é que a maioria dos professores ainda adota métodos tradicionais de alfabetização, que reduzem a significação da leitura e da escrita para o aluno. Assim, só se pode pensar em trabalhar com contextos significativos porque se quer reação pronta a estruturas linguísticas, e não a partes não significativas dessas mesmas estruturas. Dessa forma, ao aliar os estudos teóricos com a prática social inicial, pode-se afirmar que a alfabetização vai muito além da aquisição do código gráfico, pois

é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (SOARES, 2000, p. 91).

No quadro das atuais concepções pedagógicas, o processo de aquisição e domínio do código gráfico, tanto da criança quanto do adulto, se dá simultaneamente por dois processos: pela aquisi-

ção do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Assim, alfabetização e letramento são indissociáveis no processo de aprendizagem.

A realização do projeto de extensão de formação continuada permitiu aliar o ensino e a pesquisa e destacar alguns pontos que devem ser aprofundados e considerados em futuras ações. Entre eles, verificou-se que os professores, por meio do programa proposto e da fundamentação teórica obtida em todo o curso, demonstraram, a partir de seus relatos, mudanças de suas concepções no que se refere a alfabetização, linguagem, escola, aluno e currículo. Observou-se o comprometimento dos professores durante todo o curso, em todas as etapas, apesar de todas as dificuldades durante a formação continuada e todas as atribuições de sua carga de trabalho elevada.

Tal comprometimento demonstra que os professores compreendem o papel importante que desempenham no contexto escolar e que ensinar é realmente um ato político. Assim, um docente consciente da importância de seu papel estará buscando garantir para o aluno um ensino realmente de qualidade.

Por outro lado, tem-se consciência de que os programas de formação continuada não podem ser vistos como soluções mágicas, onde serão resolvidos os problemas educacionais existentes na sociedade. Entretanto, eles se configuram como momentos em que os professores terão contato com colegas para troca de experiências, para discussão das questões que enfrentam no cotidiano, para construção de conhecimento que contribuirá com práticas pedagógicas coerentes com o objetivo de alfabetizar letrando. Assim, refletindo sobre sua prática, sua compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem se amplia, sentindo-se mais confiante e comprometido com sua atuação.

REFERÊNCIAS

- ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação em Pesquisa**, v. 30, n. 1, jan./abr. 2004.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Ática, 2003.
- BARBIERI, M. R. et al. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. **Cadernos Cedes**: Educação Continuada, Campinas, n. 36, 1995.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CASTRO, M. H. G. **A educação para o século XXI**: o desafio da qualidade e da equidade. Brasília: INEP, 1999.
- CEALE. **Alfabetizando**: ensino fundamental de 9 anos. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG; SEE-MG, 2004. (Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização, v. 2).
- CHAVES, M.; GAMBOA, S. S. **Prática de ensino**: formação profissional e emancipação. Maceió: EDVFL, 2000.
- DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. São Paulo: Autores Associados, 1993.
- FERNANDES, N. S. et al. O conhecimento do professor em avaliação educacional e a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 569-590, set./dez. 2010.
- FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o acaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Brasília: Ministério da Educação, 2005.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

SANTOS, E. O. Concepções e práticas de formação continuada: aproximações e distanciamentos de uma política em construção. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO. 7., 2008, Lima. **Anais...** Lima: UPCH, 2008.

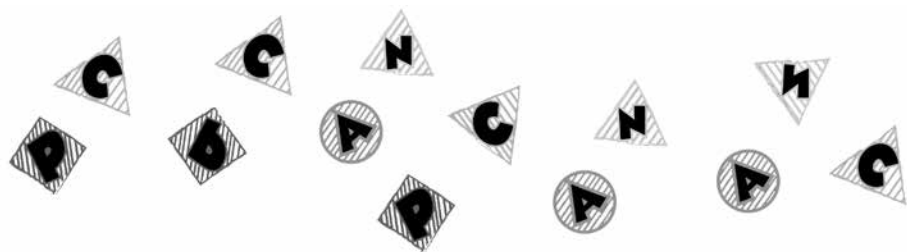
SAVIANI, D. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 3, jul. 2001.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SOARES, M. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org. Michael Cole et al. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC EM ALAGOAS: AVALIAÇÃO DOS/NOS CONTEXTOS DE PRÁTICAS

ADRIANA CAVALCANTI DOS SANTOS

ELTON CASADO FIREMAN

SILVANA PAULINA DA SILVA

YANA LISS SOARES GOMES

INTRODUÇÃO

Nos últimos 20 anos, as políticas educacionais brasileiras têm defendido o ideário de melhoria da qualidade dos processos de aprendizagens que garantam justiça social e curricular (CONNELL, 1999, 2012; SAMPAIO; LEITE, 2015) nas diferentes etapas da educação básica. Nesse cenário, o professor passou a ser visto como um agente de mudança e de inovação curricular (PRIESTLEY; BIES-TA; ROBINSON, 2013), de tal modo que, nos discursos das políticas de formação de professores, associou-se o gerenciamento do currículo e das práticas à garantia dos processos de formação continuada (FC) para os professores.

Considerando a abrangência nacional da formação continuada de professores no formato em rede, elegemos como foco de discussão deste texto o processo formativo dos mediadores (for-

madores locais) do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no âmbito da gestão da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Este texto foi elaborado a partir do diálogo com alguns autores que estudam programas/políticas de apoio ao professor, dos documentos legais relacionados à referida política e da proposta de formação gerenciada pela UFAL, em consonância com as experiências de alguns formadores participantes do PNAIC.

Para compreender a dinâmica da formação continuada do PNAIC em Alagoas, é necessário contextualizar as ações da gestão no ano de 2017. Nosso entendimento é que as dificuldades e o sucesso da implementação das ações dessa política de formação de professores apresentam peculiaridades que não podem ser generalizadas para todas as experiências do Pacto no contexto brasileiro.

GESTÃO PNAIC-UFAL: CONTEXTUALIZAÇÃO

A introdução do programa de formação continuada instituído pelo governo federal, denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no estado de Alagoas iniciou no ano de 2013, e a formação, na época, ficou sob responsabilidade da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Somente a partir do ano de 2014 é que a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) assumiu a gestão dos processos formativos, que, na época, ocorriam em um único espaço.

A partir de 2016, a formação continuada do PNAIC passou a acontecer em três polos distintos. A adesão dos municípios alagoanos ao Pacto sempre ocorreu em sua totalidade, exigindo assim um formato de gestão da formação distribuído em três polos, de modo a atender às demandas geográficas do estado de Alagoas, a saber: Maceió (capital do estado), Arapiraca e Santana do Ipanema.

A composição da gestão do PNAIC 2017 configurou-se da seguinte forma: um coordenador da formação; quatro formadores estaduais, sendo dois para o primeiro ao terceiro ano, um para a educação infantil e um para o Programa Novo Mais Educação (PNME); e 20 formadores regionais, sendo 12 para o primeiro ao terceiro ano, cinco para a educação infantil e três para o PNME. Também havia 424 formadores locais e cerca de 11 mil professores (da educação infantil e alfabetizadores), além de coordenadores pedagógicos das escolas de educação básica da rede estadual e das mais de 102 redes municipais de ensino, muitos deles participando pela primeira vez dessa formação continuada.

Para o funcionamento do PNAIC 2017, conforme as novas determinações do Ministério da Educação (MEC), foi instituído o Comitê Gestor do PNAIC com a seguinte composição: representante da Secretaria Estadual de Educação (SEE), presidente e coordenador estadual; representante da União de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), no caso, secretários municipais de Educação; coordenador de gestão indicado pela secretaria estadual e pelo coordenador da formação, representante do UFAL e seus respectivos suplentes.

A coordenação das formações do PNAIC foi composta por uma equipe de 13 coordenadores regionais, distribuídos em cada região administrativa da SEE, que acompanhavam 103 coordenadores locais (um para cada rede de ensino: um estadual e 102 municipais), responsáveis diretos pelo acompanhamento das formações aos professores alfabetizadores.

Na gestão da UFAL, a formação dos formadores locais, ou seja, dos multiplicadores das formações nas redes, focou as ações formativas dos profissionais da educação infantil, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e do Programa Novo Mais Educação. Cada uma das ações contou com respectivo acompanhamento e orientação dos seus formadores estaduais. Vale ressaltar que, pe-

las orientações do MEC, os formadores do PNME não teriam um formador estadual, mas, pela compreensão da coordenação da UFAL, tal grupo teve esse acompanhamento específico.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO PNAIC: QUESTÕES PARA REFLEXÃO

Os processos de formação continuada no Brasil, no modelo de formação em rede, almejam impactos imediatos na melhoria das práticas e no desempenho dos alunos nas avaliações externas, mas constroem os professores nos contextos de formação (HARGREAVES, 1998), por meio de relatórios, questionários de avaliação da formação, comportamentos e discursos observados durante as ações de formação. Nessa direção, os resultados das ações do PNAIC, refletidos pelas ações nas avaliações externas, mais especificamente a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), acabam por impactar as referências de estados e municípios para ações de políticas de formação de professores, como também o papel das universidades públicas como instância de formação.

Ao repensarmos os processos de formação continuada no âmbito do PNAIC, com foco na gestão do desenvolvimento profissional, reconhecemos que o professor consciente das concepções de aprendizagem que norteiam a proposta de formação e de como se dá o seu desenvolvimento profissional os concebe como princípios que norteiam o sucesso e a eficácia da formação. Desse modo, caminhamos no *movimentum* de uma gestão com os sujeitos envolvidos no processo, uma formação horizontal. Defendemos que é a concepção de formação dos professores que os auxilia nas tomadas de decisão sobre como ressignificar as práticas educativas, a partir dos novos saberes tematizados em contextos formativos com vista à qualidade das aprendizagens, numa escola mais inclusiva, em que as mudanças educativas, a longo prazo, possam ser alcançadas.

As relações nos locais de formação provocaram-nos o olhar para a avaliação dos processos de apropriação do conhecimento e dos saberes docentes (TARDIF, 2002). Esses saberes são sociais e estão entrelaçados às experiências pessoais e profissionais, pois, se os participantes do PNAIC estão em formação há um tempo, algumas competências ou entendimentos podem implicar mudanças nas práticas.

Uma das nossas grandes inquietações diz respeito à contribuição dos processos de formação do PNAIC no entendimento de como devem se dar os processos de ensino-aprendizagem da leitura, escrita e educação matemática nos primeiros anos de escolaridade, entre outras áreas disciplinares. Com relação à aprendizagem da língua materna (leitura e escrita), buscamos gerenciar um processo de formação que reconhecesse a importância das práticas de letramento e da leitura nos anos iniciais, entendidas como compromisso de todas as áreas (BORTONI-RICARDO, MACHADO; CASTANHEIRA, 2010).

Durante o trabalho na formação do PNAIC, era perceptível a preocupação dos professores alfabetizadores e dos coordenadores pedagógicos com as habilidades das diferentes áreas do conhecimento a serem contempladas em seus planos de trabalho, em especial os direitos de aprendizagem de língua portuguesa e matemática. Isso revela que a atenção voltada ao ciclo de alfabetização deve-se à concepção de que, nesse período, é necessário assegurar a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares obrigatórios (INEP, 2013).

Ao refletirem sobre o processo de formação do PNAIC em Alagoas, Cavalcante et al. (2015, p. 122) afirmam que

a ampliação das perspectivas de ensino da linguagem e ensino da matemática, ambas em contextos de letramentos,

articuladas impõe desafios à formação continuada do professor, sobretudo daqueles que não tiveram ao longo de seus processos de formação inicial e/ ou continuada a possibilidade de refletir sobre os pressupostos do letramento.

No Brasil, a relevância de diferentes políticas de formação de professores teve por propósito explícito o acompanhamento do desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala. Entre elas, há que se destacar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990 pelo Ministério da Educação (MEC).

A partir desse período, o Brasil seguiu a tendência das políticas de avaliação em larga escala, e a elaboração dos exames nacionais deu-se a partir de modelos de diversos países, como forma de controle das aprendizagens e das políticas curriculares (HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012). No entanto, é necessário pensarmos a gestão dos contextos formativos propulsores de mudanças nas práticas educativas em um cenário de complexidades, na certeza de que

discutir formação de professoras alfabetizadoras na atualidade exige considerar a constituição multifacetada da profissionalidade docente, as formas de organização das instituições escolares, aspectos históricos do fenômeno alfabetização em suas variadas acepções e as políticas públicas para a educação demandadas por organismos internacionais com forte influência sobre a ação docente (AGUIAR, 2011, p. 566).

Tendo por base essas provocações, apresentaremos no próximo tópico uma discussão dos resultados da avaliação dos formadores locais sobre os aspectos da gestão da formação no que diz respeito às seguintes categorias de análise: conteúdos da formação, carga horária, recursos materiais e estratégias didáticas.

AVALIAÇÃO DA GESTÃO DA FORMAÇÃO DO PNAIC 2017 PELAS LENTES DOS FORMADORES LOCAIS

Os dados que apresentamos para análise consistem numa amostra das respostas de 245 questionários aplicados no sexto e último encontro de formação do PNAIC, com os formadores locais dos grupos PNAIC Educação Infantil, PNAIC 1º ao 3º Ano e Mais Novo Educação. Os discursos dos formadores locais (FL) a serem citados são identificados como FL, seguido do número correspondente ao sujeito da enunciação.

CATEGORIA: DOS CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO

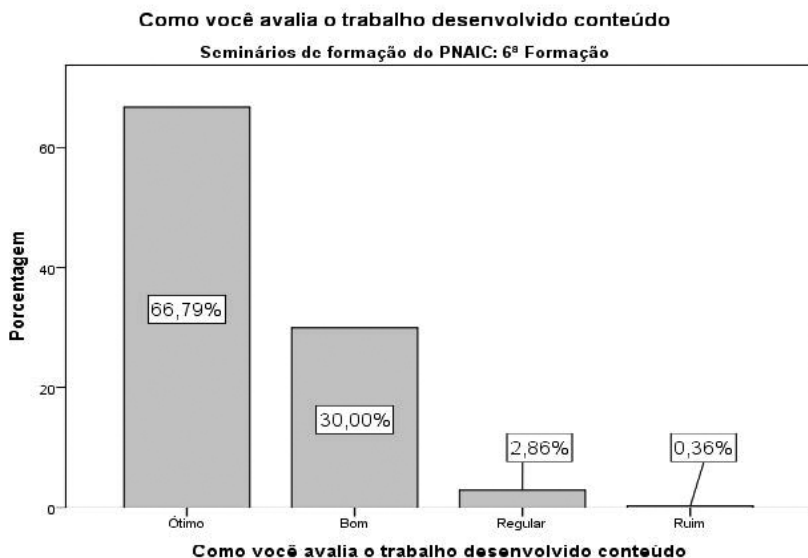
As instâncias de formação do PNAIC receberam do Ministério da Educação (MEC) orientações para a escolha dos materiais e conteúdos de formação. Assim, os conteúdos de formação foram abordados a partir da indicação de acervo do MEC, a saber: os cadernos de formação (6 a 10) e os jogos pedagógicos do PNAIC, alguns já trabalhados pelos professores nas formações dos anos anteriores; as obras do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); os livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); e vídeos da TV Escola (BRASIL, 2017).

Vale salientar que os materiais adotados foram complementados com outras fontes bibliográficas, conforme as demandas formativas de cada grupo. Para a educação infantil, adotou-se o material *Leitura e escrita na educação infantil*, produzido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Com relação ao Novo Mais Educação, o material de formação de língua portuguesa selecionado faz parte da coleção Alfabetização e Letramento, elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação da UFMG. Esse material estabelece metas que articulam a alfabetização, o letramento e a cultura escrita a partir dos seguintes eixos: compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do

sistema de escrita, leitura, produção escrita e oralidade. Para matemática, foram selecionados materiais indicados pelo caderno de orientações pedagógicas do Novo Mais Educação, que apresentavam atividades a partir da discussão de conceitos fundamentais da matemática e buscavam a resolução de problemas por meio de jogos, brincadeiras, desafios, atividades de investigação, modelagem matemática, uso de novas tecnologias, etc.

No que diz respeito à qualidade do conteúdo trabalhado nas formações, os formadores locais avaliaram a escolha do material e a seleção dos conteúdos abordados considerando os seguintes aspectos: ótimo, bom, regular e ruim. Vejamos o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Avaliação do conteúdo trabalhado na formação



Fonte: Relatório de avaliação PNAIC-UFAL (2017)

O Gráfico 1 aponta que, na sexta formação, 66,79% dos formadores locais avaliaram o conteúdo abordado como ótimo, 30%

como bom, 2,86% como regular e 0,36% como ruim. Portanto, a seleção dos materiais e dos conteúdos das formações foi avaliada em sua maioria de forma positiva.

Sobre a adequação dos conteúdos abordados no PNAIC, uma formadora local relatou que “em todos os momentos da formação, os textos e os debates sempre despertam aprendizados. Todas as formações, desde o Aderindo ao PNAIC, foram de muita relevância” (FL7). O mesmo pode ser inferido a partir da reflexão de outra formadora local: “este momento de formação continuada é valioso e essencial para nosso aperfeiçoamento profissional. As temáticas estudadas contribuem para a ação-reflexão. Ação da prática docente” (FL6). Esses dados demonstram que os formadores locais reconhecem a importância dos referidos conteúdos para o processo de formação do professor alfabetizador.

CATEGORIA: DA CARGA HORÁRIA DA FORMAÇÃO

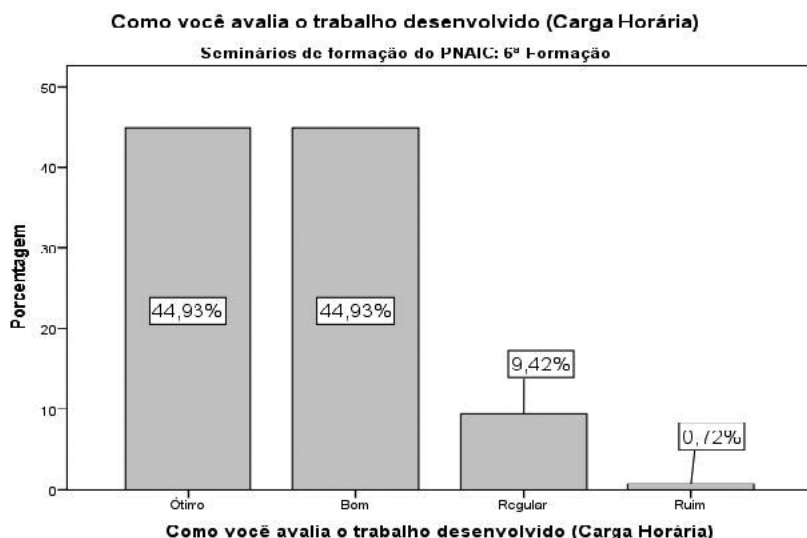
A gestão das 100 horas de formação do PNAIC foi distribuída conforme o plano de formação da UFAL: seis oficinas presenciais, cada uma com 16 horas de duração, acrescidas de orientações de atividades desenvolvidas na formação de professores e de coordenadores nas escolas. Conforme sugestão do documento orientador do PNAIC, a proposição das formações foi assim organizada: atividades em sala de aula; estudos de materiais on-line; grupos de estudos colaborativos organizados nas escolas; e outras estratégias didáticas planejadas (BRASIL, 2017).

Em função das atividades a serem cumpridas nos contextos de formação, o locus de formação, nos quais os participantes atuavam, de modo geral, foi sempre sinalizado pelos formadores locais como insuficientes para se cumprirem as demandas do processo formativo. Sobre o tempo pedagógico da formação, uma formadora local se posicionou:

os encontros de formação são ótimos, pois possibilita cada vez mais o aprimoramento das práticas que desejamos desenvolver junto aos alunos. O tempo da formação está muito corrido, e deveríamos aproveitar mais as discussões e debates instaurados para cada conteúdo abordado (FL3).

No entanto, ao serem convidados a avaliar o tempo de formação no lócus da universidade, fizeram uma satisfatória avaliação, como mostra o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Avaliação da carga horária das formações



Fonte: Relatório de avaliação PNAIC-UFAL (2017)

Conforme exposto no Gráfico 2, os participantes avaliaram a carga horária da formação em: ótima (44,93%), boa (44,93%), regular (9,42%) e ruim (0,72%). Em outras palavras, 89,86% dos formadores locais avaliaram positivamente a carga horária desti-

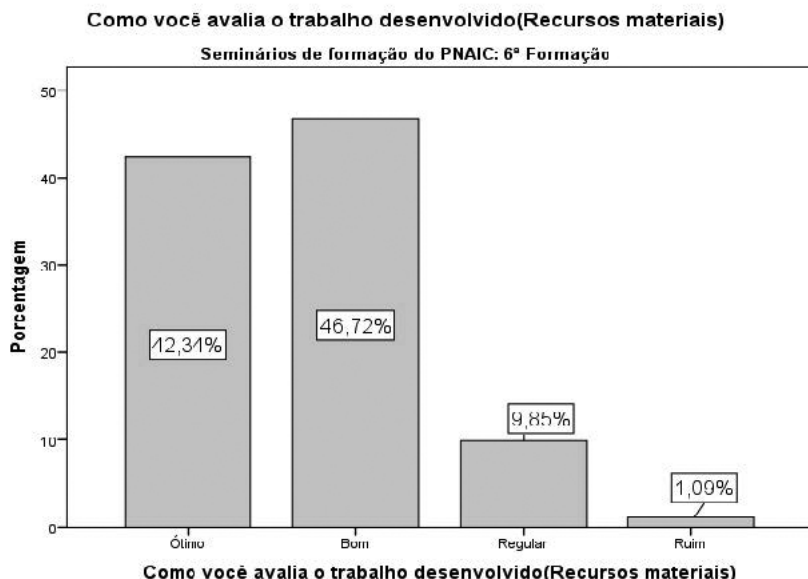
nada aos processos de formação no lócus da universidade. Nesse sentido, uma formadora local enunciou: “o momento de formação é um momento muito rico de experiências que favorecem o desenvolvimento dos encontros no município” (FL5). Pensando assim, entendemos que “os professores não são apenas aprendizes técnicos: são também aprendizes sociais” (HARGREAVES, 1998, p. 12).

Os referidos dados nos levam a inferir que, para os formadores locais, a maior dificuldade estaria em gerir o tempo em seus *loci* de atuação, de modo a cumprir as atividades encaminhadas nos contextos de formação a serem realizadas em suas formações nas redes. Vale a pena ressaltar que os tempos de duração são limitados por orientações do MEC e que, para o ano de 2017, o período de formação foi estabelecido entre os meses de novembro de 2017 e maio de 2018. Esse período coincide com a finalização do ano letivo, e ainda, em várias secretarias municipais, ocorreu o encerramento de contratos de prestações de serviços dos professores, o que incluiria novas contratações para o ano seguinte ou mesmo substituições.

CATEGORIA: DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Os recursos materiais utilizados nos contextos de formação foram gerenciados de acordo com as necessidades de cada encontro, de modo a garantir a realização das atividades propostas em pauta. Sobre os recursos materiais disponibilizados, vejamos o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Avaliação dos matérias didáticos das formações



Fonte: Relatório de avaliação PNAIC-UFAL (2017)

Conforme evidencia o Gráfico 3, 42,34% dos formadores locais avaliaram o acesso e o uso dos materiais disponibilizados nos contextos de formação como ótimo; 46,72% como bom; 9,85% como regular; e 1,09% como ruim. Essa avaliação revela que, de modo geral, os recursos materiais disponibilizados atenderam às necessidades dos grupos de formação.

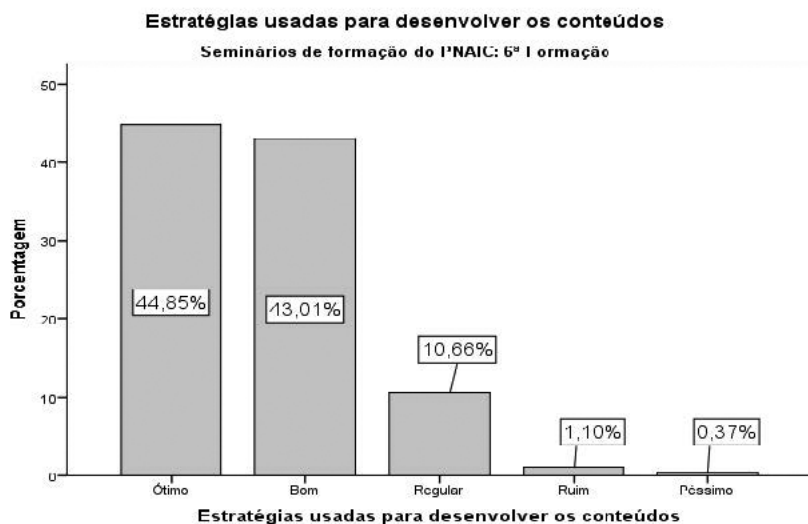
CATEGORIA: DAS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

A escolha das estratégias didáticas que melhor atendam ao processo formativo de modo a garantir a qualidade do processo de formação não é tarefa fácil. Por um lado, porque é necessário adaptar as estratégias aos objetivos dos encontros de formação. Por outro, porque os formadores regionais deparam-se com um

grupo de formadores locais com suas próprias especificidades, ritmos de aprendizagens e experiências docentes.

Os formadores locais, ao serem convidados a refletir sobre a adequação das estratégias didáticas aos propósitos dos encontros de formação, se posicionaram de modo geral de forma positiva, como está explícito no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Avaliação das estratégias usadas nas formações



Fonte: Relatório de avaliação PNAIC-UFAL (2017)

Como podemos observar no Gráfico 4, os formadores locais avaliaram as estratégias didáticas utilizadas nos contextos de formação como: ótima (44,85%), boa (43,01%), regular (10,66%), ruim (1,10%) e péssimo (0,37%). Esse resultado demonstra que as estratégias didáticas utilizadas nos encontros favoreceram a aprendizagem nos contextos de formação. Dito de outro modo, atenderam aos objetivos e às expectativas dos grupos em formação, como se posicionou uma formadora local: “a formação foi muito relevan-

te para a minha prática profissional, pois nos fez refletir sobre o conceito e a prática diária nas relações entre letramento, cultura e práticas sociais” (F1).

As discussões sobre as estratégias didáticas adequadas aos contextos de formações, no âmbito da gestão da UFAL, alinharam-se ao documento orientador do PNAIC ao defender a importância de se

manter o esforço concentrado na implementação de estratégias didático-pedagógicas que efetivamente permitam às crianças a consolidação dos direitos, das competências e das habilidades de leitura, escrita e matemática previstos para serem alcançados em cada ano do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2017, p. 11).

Tudo isso implica pensar uma dinâmica de formação que deve ter como ponto de partida reflexões sobre os contextos de práticas (SANTOS et al., 2018). Nesse sentido, posiciona-se uma formadora local: “a teoria aliada à prática realmente fez a diferença. A formadora insere a prática [nas discussões], o fazer pedagógico, o que nos auxilia e nos aproxima da realidade” (FL2).

Essa perspectiva dialoga com o postulado de Hargreaves (1998, p. 9) ao defender que “a qualidade, a amplitude e a flexibilidade do seu [professor] trabalho na sala de aula estão estreitamente ligados ao seu crescimento profissional, à forma como se desenvolvem enquanto pessoa e enquanto profissional”, revestindo a sua cultura docente (SANTOS, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao elegermos como foco de discussão deste artigo uma avaliação da gestão do processo formativo PNAIC 2017 em Alagoas no que diz respeito aos aspectos de natureza pedagógica (os conteúdos de formação, o tempo pedagógico/carga horária de formação, os recursos materiais e as estratégias didáticas utilizadas),

tínhamos também como propósito fazer essa discussão com os formadores locais, sujeitos que estiveram em contato direto com o grupo de formadores regionais, que de certo modo falavam em nome da UFAL.

As avaliações, em geral, foram positivas, pois, em quase todos os aspectos avaliados, mais de 80% dos formadores locais reconheceram que a gestão dos aspectos supracitados foi ótima ou boa. Além disso, expressaram, em contextos de formação, a aproximação entre teoria e prática e a contribuição da formação para a vida profissional. Esses posicionamentos sinalizam bons resultados, salvaguardando as dificuldades, que foram muitas, sobretudo na gestão dos recursos financeiros destinados ao PNAIC, mas conseguimos cumprir com os objetivos definidos no plano de formação.

A formação do PNAIC, embora não seja uma novidade em Alagoas, já que as temáticas e as concepções de alfabetização e letramento já são conhecidas por alguns participantes/formadores, no seu ciclo de 2017 contribuiu para mobilizar redes de ensino, tanto pela abrangência de seu alcance quanto pelas trocas de experiências proporcionadas pelos participantes dos três polos de formação.

Em últimas palavras, a trajetória da UFAL na formação de professores alfabetizadores no estado de Alagoas, desde 2014, demonstra a necessidade da aproximação de universidades e redes educacionais, de modo que se cumpra também o compromisso social da universidade nos processos de formação inicial e continuada de professores alfabetizadores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. **As múltiplas determinações na formação de professoras alfabetizadoras**. Uberlândia: Udufu, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNAIC em Ação**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALCANTE, M. A. S. et al. Formação continuada dos orientadores do PNAIC: contributos e desafios para as escolas públicas. **Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación**, v. extr., n. 6., 2015.

CONNELL, R. **Escuelas e justicia social**. Madrid: Editions Morata, 1999.

CONNELL, R. Just education. **Journal of Education Policy**, v. 27, n. 5, p. 681-683, 2012.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**. Alfragide: McGraw-Hill, 1998.

HYPOLITO, M. A.; VIEIRA, J. S.; LEITE, M. C. L. Currículo, gestão e trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-16, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Avaliação nacional da alfabetização – ANA**: documento básico. Brasília: INEP, 2013.

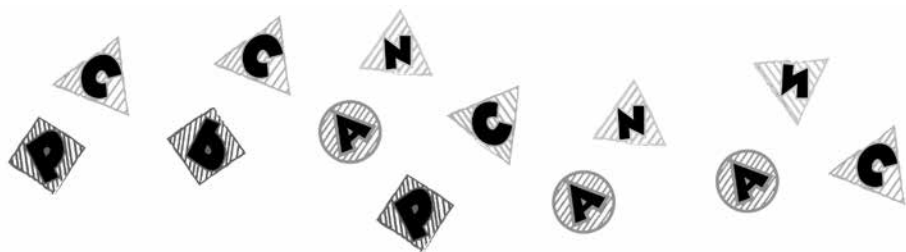
PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. In: PRIESTLEY, M.; BIESTA, G. J. J. (Ed.). **Reinventing the curriculum**: new trends in curriculum policy and practice. London: Bloomsbury Academic, 2013. p. 187-206.

SAMPAIO, M.; LEITE, C. A territorialização das políticas educativas e justiça curricular: o caso TEIP em Portugal. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 715-740, 2015.

SANTOS, A. C. Práticas cotidianas de leitura na Educação de Jovens e Adultos no (entre)lçamento de uma cultura docente. **Revista em Estudos em Língua e Literatura Interdisciplinar**, p. 175-190. jan.-jun. 2017.

SANTOS, A. C. et al. Formação do professor-alfabetizador no movimento de uma gestão curricular ativa. **Revista Espacios**, 2018 (em avaliação).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.



GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM RORAIMA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO PNAIC EM CONTEXTO FRONTEIRIÇO

NILMARA MILENA DA SILVA GOMES

VERÔNICA DE OLIVEIRA MAGALHÃES

INTRODUÇÃO

Atualmente, pesquisas sobre formação continuada de professores ganham força e compõem temáticas de eventos nacionais e internacionais. Em Roraima, as universidades e o centro de formação de professores ofertam diversos cursos de extensão, cursos de curta duração, pós-graduação, palestras e seminários sobre assuntos relacionados às áreas de cada disciplina do currículo escolar, desde a educação infantil até o ensino médio.

Mesmo com todo esse empenho, percebemos ainda professores sem “norte”, com poucos referenciais, não somente no estado de Roraima, mas no Brasil e, quiçá, no mundo. Por isso, pesquisar sobre a formação de professores tem se tornado um tema desafiador, sendo necessário compreender o processo de formação continuada, de modo a permitir o desenvolvimento pessoal e a evolução do professor da educação básica, mote desta pesquisa.

Este texto é resultado de um trabalho desenvolvido pela Coordenação de Gestão Estadual PNAIC-RR durante a formação continuada do PNAIC 2017-2018 no município de Bonfim, em Roraima. Busca analisar a atuação do coordenador local no único município do Brasil que faz fronteira com país de língua inglesa, objetivando construir um diagnóstico sobre os desafios e as perspectivas da formação continuada em contexto fronteiriço.

A metodologia adotada pressupõe princípios da pesquisa quantitativa e qualitativa, com análise descritiva e interpretativa. Os resultados da pesquisa apontam para a importância da formação continuada no desenvolvimento profissional e que as necessidades do público-alvo dessa formação precisam ser levadas em consideração no planejamento dos programas de formação continuada, assim como no que diz respeito à gestão da formação, para que todos possam participar de forma ativa, contribuindo com a diminuição dos diversos problemas dos sistemas educacionais.

ASPECTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA FRONTEIRA BONFIM-LETHEM

O estado de Roraima, situado ao norte do Brasil, possui a maior parte da extensão territorial localizada acima da Linha do Equador. Estado esse que, por possuir fronteiras internacionais com dois outros países, a Venezuela e a República Cooperativista da Guiana, antiga Guiana Inglesa, como afirmam Kanai e Oliveira (2011, p. 104), ocupa um “espaço fundamental para a economia transnacional e a integração infraestrutural entre os países dessa região”. Por isso, está incluído no processo de modernização da Amazônia, iniciado na década de 1960.

A Figura 1 traz um mapa que mostra a divisão política do Brasil, com destaque para Roraima e a ligação com os países fronteiriços.

Figura 1 – Brasil: grandes regiões



Fonte: IBGE (s.d.)

Nesse panorama, os migrantes, originados de várias partes do Brasil e de alguns países, foram para Roraima acreditando que encontrariam oportunidades que não mais existiam em seu lugar de origem. As migrações de trabalhadores indígenas e aventureiros traçaram uma nova ordem ao espaço e à realidade roraimense. Assim, Roraima apresenta diversidades e contradições, “onde muitos se encontram, onde os nexos se fazem no encontro, nem sempre pacífico e consensual entre ‘nós’ e ‘eles’, entre o ‘eu’ e o ‘outro’” (SOUZA, 2009, p. 40).

Essa diversidade ocorre por vários fatores: na década de 1970, houve a implementação de projetos de assentamento e de colonização agrícola; na década de 1980, a intensificação do garimpo

como atividade econômica; e em 1988, a criação do Estado de Roraima (RODRIGUES, 1996).

Em seguida, segundo Florisse e Oliveira (2011), os concursos públicos foram os empregos que mais atraíram os migrantes, evidenciando a grande diversidade cultural e linguística resultante da miscigenação da população roraimense. De acordo com o IBGE, o Brasil é um dos países mais extensos do mundo, ocupando uma área territorial de 8.515.767.049 km², dos quais 15.719 km correspondem a áreas de fronteiras terrestres com os países da América do Sul, possuindo 958 km de fronteira internacional terrestre com a República Bolivariana da Venezuela e 964 km com a República Cooperativista da Guiana.

Desse modo, destacamos um dos pontos que tornam a fronteira Brasil-Guiana importante no contexto histórico da região Norte: é a única fronteira brasileira colonizada pelos ingleses. Esse fato nos levou a selecionar o município de Bonfim como mote para a presente pesquisa. Fronteira essa importante para percebermos os desafios e as perspectivas que povoam a formação continuada de professores do ciclo de alfabetização que lecionam no município de Bonfim e compartilham a vivência da realidade local nas mais diferentes formas.

Nesse contexto, de um lado, temos o inglês, mesmo o estigmatizado guianense, língua das organizações internacionais, dos negócios e conseqüentemente da globalização (RODRIGUES, 2008), e, do outro lado, o português, falado não apenas nos países de origem, que também apresenta grande amplitude continental. Assim, vale ressaltar a crescente importância do português à medida que Brasil e Angola se afirmam em termos econômicos, em que a negociação comunicacional na mesma língua motiva o interesse pela sua aprendizagem, possibilitando a transposição da sua fronteira (ALVES, 2011).

A Figura 2 traz um mapa que mostra a localização do município de Bonfim, em Roraima, que faz fronteira com a cidade de Lethem, na República Cooperativista da Guiana.

Figura 2 – Fronteira Bonfim-Lethem



Fonte: Língua... (2013, s.p.)

A diversidade linguística e cultural é um traço característico do estado de Roraima e do município de Bonfim, facilmente perceptível e reconhecida pela população. Diante disso, vemos a importância do ser professor na região de fronteira, onde ensinar determinados assuntos não é suficiente para a compreensão das transformações na sociedade (SOUZA, 2006). Libâneo (2002 apud RIBEIRO, 2012, p. 13), na mesma linha de raciocínio, destaca o papel de mediador do professor diante das transformações que ocorrem na sociedade:

compreender como se dão as relações num sistema de produção capitalista e das relações sociais demanda analisar o complexo processo hegemônico que se institui em decorrência das demandas do capital. Esse processo tem à frente o enfoque neoliberal, cuja perspectiva se apresenta como estratégia de poder.

Assim, torna-se perceptível a importância da formação continuada, não aquela que se resume à aplicação de modelos pre-

viamente estabelecidos (ALMEIDA, 1999), mas a que se preocupa com a complexidade manifestada na sala de aula, ainda mais em contexto de fronteira, vislumbrada como ferramenta importante para a erradicação do analfabetismo e o fortalecimento das novas gerações para enfrentar os desafios culturais presentes nesta nova era.

CARACTERÍSTICAS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no Brasil e, entre essas, a meta 5 assegura a alfabetização de todas as crianças no máximo até o final do 3º ano do ensino fundamental. Nessa perspectiva, com o intuito de consolidar essa meta, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como programa de formação continuada, foi implantado no ano de 2013 e consiste em um compromisso assumido entre governo federal, Distrito Federal, estados e municípios. Diante disso, o Estado de Roraima, com a assinatura do termo de compromisso, compactuou com essa ação desde 2013.

O PNAIC tem como eixo de suas ações a formação continuada de professores alfabetizadores, objetivando promover o ensino com foco na aprendizagem da leitura e da escrita vinculada aos conceitos de alfabetização e letramento.¹ Isso porque estar alfabetizado não é somente transcrever os sons da fala, mas um sistema de “representação escrita dos segmentos sonoros da fala” (BRASIL, 2012a, p. 6). Desse modo, a formação continuada faz com que os docentes reflitam sobre a ação alfabetizadora numa perspectiva de melhorar sua prática pedagógica.

1 Vale ressaltar que o PNAIC acredita que nem todo sujeito alfabetizado é letrado, pois são processos distintos, em que alfabetizar só tem sentido quando é desenvolvido num contexto de práticas sociais, conceituando assim o que acredita ser o sujeito letrado (SOARES, 2006).

Assim, 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, controle social e mobilização (BRASIL, 2012b, p. 5).

Essas ações iniciaram em 2013, quando os professores que atuavam nas escolas municipais como alfabetizadores receberam formação continuada em língua portuguesa, com articulação entre os diferentes componentes curriculares. No ano seguinte, 2014, os professores que participaram do programa receberam a capacitação na área de matemática. De forma interdisciplinar, em 2015, a formação envolveu todas as áreas do currículo da educação básica. Durante este período, as formações foram ministradas para todos os professores alfabetizadores das redes municipal e estadual de ensino que atuavam com turmas do ciclo de alfabetização.

Em suas últimas versões, 2016 e 2017, as ações se fortaleceram e se expandiram, pois o PNAIC trouxe para compor o desenho da formação continuada os professores da pré-escola e os coordenadores pedagógicos das escolas. Nesse ínterim, com a proposta de associar novas concepções ao ensino da língua, o programa se fortaleceu num pacto de formação continuada com uma proposta de transformação pedagógica. Assim, ao considerar o envolvimento do professor e seus diferentes saberes, tem como referência a sua trajetória ao longo dos anos de exercício da docência.

Para os encontros de formação desenvolvidos com os professores cursistas alfabetizadores, foram abordadas as temáticas estabelecidas pelo PNAIC como cumprimento das tarefas do pro-

grama, tais como: leitura de textos literários, transposição didática, ou seja, a socialização das atividades executadas com os alunos pelos professores cursistas alfabetizadores, e o aprofundamento de saberes sobre os conteúdos e estratégias didáticas utilizadas tanto pelo formador quanto pelo cursista. Esses temas trouxeram, além do aprendizado, o fruto do trabalho produzido por eles, que são as respostas que as crianças deram a cada ação planejada pelo professor.

Como ponto central, o PNAIC, a partir de sua implantação, trouxe várias contribuições às pesquisas, reflexões e propostas relativas à formação de professores. Essas contribuições mudaram consideravelmente a dinâmica do trabalho em sala de aula, uma vez que as práticas docentes possibilitaram intervir na realidade do aluno. Com isso, essas ações se justificam por estarem próximas ao seu cotidiano e ao possibilitarem os questionamentos do professor sobre as diferentes situações encontradas.

FUNÇÃO DA GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNAIC

A reflexão sobre a prática pedagógica do professor deve ser vista como um processo de formação continuada. Nesse sentido, Nóvoa (1995) defende que a formação docente deve possibilitar a preparação de professores reflexivos, pois é necessário trabalhar também os saberes em seu caráter tanto teórico quanto conceitual. Repensar a prática pedagógica deve ser uma ação que remeta às contribuições recebidas na formação inicial e que poderá gerar novas percepções e mudanças desde os primeiros anos de exercício da docência até sua postura profissional hoje.

Gadotti (2013, p. 2) analisa que “não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade

ao sair dela”, ou ainda, pensar a qualidade da formação apenas a partir de dados quantitativos, sem destacar uma concepção qualitativa. No que se refere às dimensões do PNAIC e aos eixos em que este se apoia, conforme descritos nos cadernos de formação, são ações da política educacional que buscam garantir um processo de formação continuada que supere as quantificações de dados.

A Portaria nº 826, que estabelece as ações do PNAIC, prevê o acompanhamento e monitoramento das ações de formação por meio dos conselhos de Educação, dos conselhos escolares e da mobilização da comunidade escolar. Nesse contexto, a coordenação municipal tem a responsabilidade de fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores nas formações, bem como disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades (BRASIL, 2012b). Sendo assim, os gestores locais são responsabilizados pelo alcance das metas estabelecidas no âmbito federal.

Como proposta de descentralização das ações, a formação continuada no PNAIC não está voltada apenas para os professores, mas também para os profissionais que atuam na gestão do processo formativo, na figura do coordenador local do município, responsável por conduzir e acompanhar o formador local e os professores, com a atenção voltada aos aspectos macros da formação. Sendo assim, considerar as questões sociais, diferenças culturais, famílias estruturadas das mais diversas formas, as condições econômicas, entre outros, são preocupações que perpassam as questões educacionais e que podem contribuir com o sucesso ou o fracasso da formação.

Desse modo, em Bonfim, contexto da presente pesquisa, há que se considerar o diferencial da grande quantidade de alunos oriundos da Guiana, que se deslocaram num processo migratório e compõem, junto aos demais alunos brasileiros, a demanda educacional do município. Característica essa que desafia a atu-

ação do coordenador local do PNAIC na área de fronteira, como um grande articulador das ações de formação ao analisar e propor estratégias específicas que viabilizem possibilidades para o alcance de uma qualidade educacional satisfatória. Com isso, a gestão da formação em sua totalidade deve considerar as especificidades locais e encaminhar as demandas com o propósito de melhorar a qualidade educacional.

Em razão de todas as peculiaridades encontradas, vale destacar a importância do coordenador local na articulação da formação continuada no município e o fortalecimento na mobilização de todos os envolvidos. Como suporte, é necessário garantir, junto à Secretaria de Educação, a integração da ação de formação como parte do projeto pedagógico da rede. Dessa forma, a administração pública deve ter a formação continuada como fator inerente à profissão docente, com ações que alcancem metas a curto, médio e longo prazo.

A gestão da formação continuada é, portanto, uma ferramenta que viabiliza as condições do aperfeiçoamento dos processos de garantia dos direitos de aprendizagem dos alunos, sobretudo se o coordenador local tiver a possibilidade de criar espaços de diálogo e discussão em consonância com a organização das escolas. Assumir uma ação em prol de uma coletividade deve representar o conjunto de profissionais em busca de um objetivo comum, e assim se pode cumprir o que preconiza o PNAIC em seu fundamento maior, que é alfabetizar todas as crianças do ciclo de alfabetização até os 8 anos de idade (BRASIL, 2017).

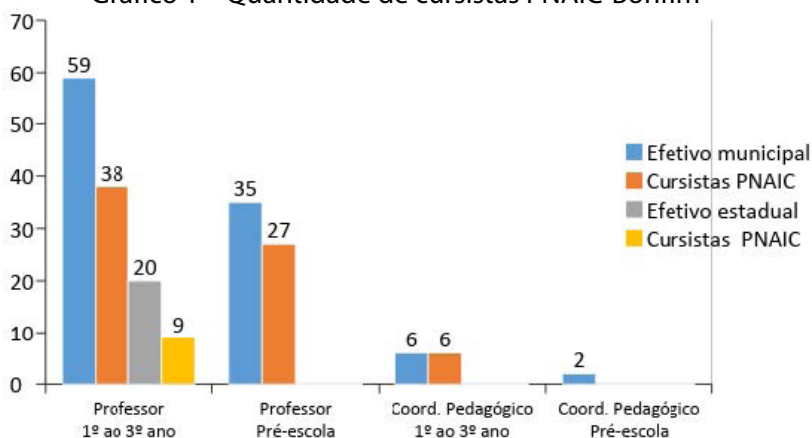
DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO FRONTEIRIÇO

A análise dos dados levantados constituiu-se de um questionário entregue ao coordenador local, a fim de traçar um perfil da atuação em sua área de abrangência e identificar suas expectati-

vas e desafios na realização da formação dos professores cursistas do PNAIC em contexto de fronteira. Estruturada em tópicos, realizou-se a interpretação dos dados a partir das respostas dadas em cada questão. Apresentamos, a seguir, quantitativa e qualitativamente, os resultados do questionário aplicado.

Referente à quantidade de cursistas atendidos pelo município, de acordo com as informações coletadas no questionário, os dados obtidos estão representados no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Quantidade de cursistas PNAIC-Bonfim



Fonte: questionário aplicado ao coordenador local de Bonfim

Percebemos no Gráfico 1 que o quantitativo de professores do efetivo municipal e estadual destoa do número de professores cursistas do PNAIC: dos professores do 1º ao 3º ano, entre 59 professores efetivos municipais, apenas 38 são cursistas PNAIC; entre 20 professores efetivos estaduais, 9 são cursistas PNAIC; e dos professores da pré-escola, entre os 35 professores do quadro municipal, 27 são cursistas.

A Gestão Estadual PNAIC-RR, sendo conhecedora empírica desses dados, questionou o coordenador local (CL) sobre os maiores desafios para desenvolver as ações de formação do PNAIC

no município de Bonfim. Este relatou que “uma das dificuldades encontradas para a formação do PNAIC ocorreu a partir do momento em que o governo federal cortou a concessão de bolsa que ajudava no deslocamento dos professores alfabetizadores vindos das vilas e comunidades indígenas” (CL). A partir desse relato, o coordenador local aponta um problema de ordem financeira, que impossibilita que todos os docentes deem continuidade à sua formação, dificultando tanto o ingresso quanto à permanência na formação continuada PNAIC.

Historicamente, a formação continuada do PNAIC contou com a concessão de bolsas de estudo até 2016 para todos os professores alfabetizadores que tinham assiduidade durante o curso. Na versão 2017-2018, devido à crise econômica no país, esse auxílio foi extinto. Percebemos a preocupação com a ideia do gasto com o deslocamento, justamente pelo fato de o PNAIC ocorrer na sede do município. Esses fatores impossibilitam o processo de formação continuada de inúmeros professores no país, ocasionando conflitos sociais nos sistemas educacionais (ALMEIDA, 1999).

Diante dos dados expostos, questionamos sobre as perspectivas da coordenação local com a realização da formação continuada do PNAIC no município de Bonfim. O coordenador, então, respondeu que espera

aprofundar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização, visando orientar a atuação dos professores para a real necessidade das crianças, garantindo a progressão das aprendizagens, dando ao professor a possibilidade de organizar proposta de intervenção, promover discussões sobre a realidade do ensino no município, desenvolver ações, metas e estratégia de trabalho (CL).

Destacamos no relato do coordenador local a importância da atualização do conhecimento “sobre a concepção de alfabetização”, visto que, na perspectiva do PNAIC, o alfabetizador neces-

sariamente precisa dominar metodologias capazes de satisfazer as demandas atuais, pois a transformação da práxis do professor se dá a partir do momento em que ele passa a compreender o espaço escolar como possibilidades de investigação na busca de soluções para os desafios, estratégias e diversificação nos procedimentos do processo de ensino e aprendizagem.

Quando os professores se apropriarem do conceito de alfabetização, na visão do coordenador local, será viável o professor alfabetizar compreendendo “a real necessidade das crianças” que vivem em região de fronteira, onde brasileiros e guianenses convivem diariamente. A alfabetização compreendida dessa forma contribui para a construção do conhecimento como forma de prática social, pois ultrapassa a antiga cartilha, transformando-se em um processo contínuo de aquisição da língua escrita, durante um período de aprendizado, servindo de base para conhecimentos posteriores. Assim, o PNAIC insere a formação continuada de professores em conhecimento atualizada, posto que o ensino de língua é visto como algo que vai muito além de um tempo determinado, é um processo contínuo que se estabelece durante toda a vida, chamado de letramento (SOUZA, 2009).

Esse ponto de vista, como relata o coordenador local, garante “discussões sobre a realidade do ensino no município”, pois a questão de inclusão social-escolar, tão mencionada nos cursos de formação de professores, envolve também as peculiaridades culturais tanto dos alunos moradores do município de Bonfim quanto dos alunos oriundos do país vizinho. E, desse modo, segundo o coordenador local, o professor conseguirá, “desenvolver ações, metas e estratégias de trabalho” para que os alunos migrantes ou não estabeleçam significado para o uso da língua portuguesa, necessária para a sua comunicação e relação com o outro.

Por fim, e não menos importante, questionamos sobre como o coordenador local acompanhou as formações no município.

Este relatou que contribuiu “participando diretamente do planejamento das formações, da realização dos encontros presenciais e das visitas bimestrais nas escolas da rede municipal”. Observamos que o coordenador local desempenhou suas atribuições junto à equipe de formadores e cursistas, atendendo ao art. 36, inciso II da Portaria nº 826, que determina:

Art. 36. O coordenador local deverá assumir as seguintes atribuições:

[...]

II - supervisionar o desenvolvimento dos programas nas escolas de sua rede, por meio de visitas periódicas e preenchimento de protocolos de monitoramento para a produção de relatórios de gestão (BRASIL, 2017, p. 20).

Diante do exposto, é possível acreditar que o crescimento profissional do professor sobre o ensinar e o aprender deve estar intimamente ligado às práticas sociais como fruto de debates, leituras, discussões, distanciamentos e aproximações da cultura e organização escolar atual. Esse crescimento muitas vezes não se exterioriza, pois, conforme Tardif (2012, p. 261), “ainda hoje, a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro”. Nota-se, então, a importante contribuição do PNAIC como um programa de formação continuada que envolveu uma parcela significativa de professores da pré-escola e do ciclo de alfabetização dos municípios. Dessa forma, valorizar os saberes das experiências e da prática do professor é o ponto de partida para subsidiar a ressignificação dos saberes científicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito da pesquisa aqui relatada foi analisar a atuação do coordenador local no único município do Brasil que faz fronteira com país de língua inglesa, perspectivando construir um diagnós-

tico sobre os desafios e as perspectivas da formação continuada em contexto fronteiriço. A pesquisa mostrou que o Coordenador Local realizou a gestão da formação continuada de modo a aperfeiçoar sua prática e encontrar novos caminhos para a solução dos desafios encontrados. O PNAIC mostrou-se um curso de qualidade, com atividades dirigidas à prática pedagógica da alfabetização, que está além da simples e pura alfabetização como dever da escola.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que o coordenador local tem um papel muito importante na gestão da formação continuada. Ele deve ser o responsável por articular, mediar e transformar todo e qualquer conhecimento que venha a favorecer a qualidade da formação e, nas adversidades, ser o elemento mediador capaz de favorecer apoio contínuo aos professores. Assim, ao desenvolver sua função de articulador e transformador, demonstrou que imobilizou inúmeros saberes no contexto de seu trabalho e ao mesmo tempo reconheceu e valorizou as experiências de cada um dos professores de sua equipe.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. Os professores diante das reformas educacionais. In: BICUDO, M. A.; SILVA JR., C. A. **Formação do educador e avaliação educacional: organização da escola e do trabalho pedagógico**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999. v. 3, p. 247-263.
- ALVES, L. V. Português é a terceira língua mais falada. **TV Ciência**, 2011. Disponível em: <<http://www.tvciencia.pt/tvcnot/pagnot/tvcnot03.asp?codpub=26&codnot=8>>. Acesso em: 12 fev. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

FLORISSE, S.; OLIVEIRA, E. R. Cidade criativa: perspectiva de desenvolvimento socioeconômico para Boa Vista (RR). **Revista de Desenvolvimento Econômico 121**, Salvador, ano XIII, n. 23, jul. 2011. Disponível em: <<https://revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/viewFile/1599/1246>>. Acesso em: 15 maio 2018.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: COEB, 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil**: grandes regiões. [S.l.]: IBGE, [s.d.]. Disponível em: http://7a12.ibge.gov.br/images/7a12/mapas/Brasil/brasil_grandes_regioes.pdf. Acesso em: 21 out. 2013.

KANAI, J. M.; OLIVEIRA, R. S. Desenvolvimento regional e suas consequências em Roraima: notas preliminares a partir da BR 174. **Revista Acta Geográfica**, ed. esp. Cidades na Amazônia Brasileira, p.103-116, 2011. Disponível em: <<http://revista.ufrb.br/index.php/actageo/article/view/543>>. Acesso em: 10 maio 2018.

LÍNGUA portuguesa no ensino secundário das escolas da República da Guiana. **Ventos da Lusofonia**, 23 out. 2013. Disponível em: <<https://>

ventosdalusofonia.wordpress.com/2013/10/23/lingua-portuguesa-no-ensino-secundario-das-escolas-da-republica-da-guiana/>. Acesso em: 25 mar. 2019.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RIBEIRO, M. R. M. **Núcleo de educação a distância**: a sociedade contemporânea e os desafios da educação superior. Maringá: Centro Universitário de Maringá, 2012.

RODRIGUES, A. L. Línguas africanas na era do inglês global. **Fórum África**, 2008. Disponível em: <http://www.forumafrica.com.br/Texto%20Angela.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

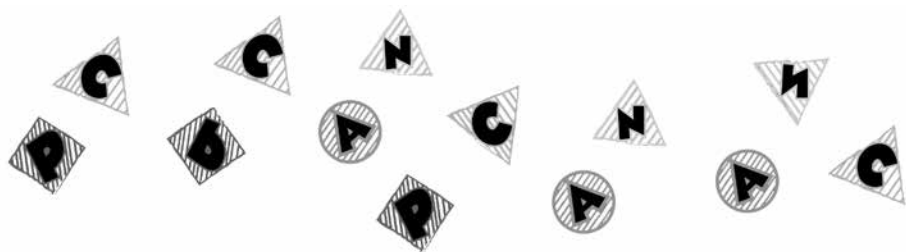
RODRIGUES, F. S. **“Garimpando” a sociedade roraimense**: uma análise da conjuntura sociopolítica. 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 1996.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, C. M. Boa Vista/RR e as migrações: mudanças, permanências, múltiplos significados. **Revista Acta Geográfica**, ano III, n. 5, p. 39-62, jan.-jun. 2009. Disponível em: <<http://revista.ufrb.br/index.php/actageo/article/view/218/377>>. Acesso em: 10 maio 2018.

SOUZA, D. T. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação inicial**. Petrópolis: Vozes, 2012.



FORMAÇÃO CONTINUADA NA ALFABETIZAÇÃO: DOS FUNDAMENTOS À GESTÃO DO PNAIC NA BAHIA

VALQUÍRIA CLAUDETE MACHADO BORBA
MONALISA DOS REIS AGUIAR PEREIRA

INTRODUÇÃO

Ao pensar no professor alfabetizador, responsável pela entrada formal da criança no mundo da leitura e da escrita, pensamos na grande responsabilidade desse profissional. Contudo, embora muitos outros fatores estejam envolvidos no insucesso apontado por pesquisas nacionais e internacionais sobre leitura e escrita, a formação dos alfabetizadores tem sido considerada um dos mais preocupantes.

Tendo em vista essa realidade, precisamos conhecer nossos professores de perto, no chão da escola, de forma que possamos compreender como está se dando a alfabetização na esfera escolar, em que condições, verificando a condução de suas aulas, analisando o conhecimento que eles têm dos fundamentos teóricos e como os relacionam as suas práticas. Nessa direção, acreditamos que o caminho é, sim, a formação continuada. Precisamos, em termos federais, estaduais e municipais, seguir oferecendo oportuni-

dades de reflexão sobre o ato de alfabetizar aos professores, subsídios para (re)pensarem suas práticas, conhecerem metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem modernas, baseadas em pesquisas, muni-los de conhecimento para aperfeiçoarem suas práticas pedagógicas.

Ao refletir sobre a formação dos professores alfabetizadores, acreditamos que os cursos de Pedagogia precisam ser repensados, pois muitos apresentam uma formação generalista e não aprofundam nenhuma área. No departamento em que atuamos, por exemplo, o curso de Pedagogia tem um desenho curricular em que o aluno é formado para atuar na educação infantil, nos anos iniciais, na educação de jovens e adultos, para ser gestor, coordenador, trabalhar com alunos especiais, etc. Um curso breve para tal amplitude. Logo, mesmo sendo realizado em quatro anos, é impossível uma formação mais profunda em alfabetização ou qualquer outra área da Pedagogia, sendo necessário que os futuros pedagogos busquem especializações ou outros estudos mais avançados para realmente chegarem ao domínio pleno da área que escolherem atuar. No caso da alfabetização, conhecimentos fundamentais sobre fonética, fonologia, aquisição da linguagem, letramentos e gêneros textuais faltam na grade ou são tratados de forma superficial. E esse é o quadro de muitos cursos no Brasil. Mas mais preocupante ainda é o grande número de professores espalhados pelos interiores do Brasil sem formação alguma. Por isso, programas de formação continuada são fundamentais diante do contexto atual.

Considerando a importância da formação continuada no cenário nacional, abordaremos aqui um programa de formação continuada que vem sendo oferecido no país desde 2013, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e traremos algumas reflexões sobre a gestão desse programa na Bahia, que apresentou (e vem apresentando) vários contratempos.

PNAIC – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA NA BAHIA PARTE 1

Tendo em vista as dificuldades de alfabetização no Brasil, o governo federal lançou em 2013 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que é um programa de formação continuada para professores alfabetizadores firmado em parceria com os estados, municípios, Distrito Federal e universidades públicas. Partindo da premissa de que toda criança tem direito de aprender a ler e a escrever, o programa tem por objetivo a alfabetização das crianças até o 3º ano do ensino fundamental, ou seja, que as crianças ao final do 3º ano leiam, escrevam e façam cálculos matemáticos usando as quatro operações. O foco da formação é na alfabetização e letramento, sendo organizado a partir de quatro eixos: formação continuada para os professores orientadores de estudo e professores alfabetizadores; materiais didáticos e pedagógicos; avaliação sistemática; gestão, controle social e mobilização.

Durante a formação, os professores discutem a teoria a partir das suas realidades e elaboram atividades que aplicam nas suas salas de aula. Após isso, partilham, nos encontros de formação, como foram recebidas e realizadas.

Como podemos perceber, o PNAIC é um programa vasto de formação de professores, que busca retomar a concepção de alfabetização do professor, rever sua metodologia, oportunizar a reflexão-ação-reflexão no dia a dia da sala de aula. Para isso, uma ampla proposta de formação continuada foi elaborada pelos melhores especialistas das áreas envolvidas, com ampla experiência e pesquisa sobre alfabetização. Todas essas habilidades elencadas são apresentadas em uma escala de trabalho ao longo dos três anos de alfabetização de forma que no 1º ano haja ênfase no ensino da escrita alfabética, apresentada de forma lúdica e com muitas atividades de consciência fonológica, vinculada à leitura e escrita de diversos textos. No 2º e 3º ano, busca-se a consolida-

ção do domínio do sistema de escrita alfabética e do trabalho de leitura e escrita com textos variados. Da mesma forma, vão sendo trabalhados os conceitos relacionados à matemática, de forma sistematizada e gradual. Toda a formação é idealizada de forma que o professor traga a sua prática para dialogar com as mais recentes discussões teóricas e metodologias de alfabetização.

Para a efetivação das atividades do PNAIC junto às prefeituras e estados, há uma parceria do governo federal com universidades, que coordenam as ações do programa nos estados. Essa parceria com as universidades tem sido produtiva e eficaz no gerenciamento do programa. Em 2013, no início do programa, 38 universidades públicas eram responsáveis pelo desenvolvimento das formações.

Figura 1 – Universidades responsáveis pelas formações do PNAIC em 2013



Fonte: Apresentação PNAIC

Na Bahia, ficaram responsáveis pela realização da formação continuada de professores alfabetizadores a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Na UNEB, a coordenação-geral, em um primeiro momento, foi sediada em Barreiras, no campus IX da Universidade, tendo os recursos geridos pela Pró-Reitoria de Extensão (Proex), que ficou responsável pela execução financeira.

Também nesse primeiro momento, na UNEB, a meta era oferecer a formação continuada para 480 professores orientadores e 9 mil professores alfabetizadores cursistas em 11 territórios de identidade e 148 municípios. A ênfase nesse ano foi na área da linguagem. No âmbito da UNEB, o quantitativo de pessoal envolvido no programa é descrito no Quadro 1.

Quadro 1 – Pessoal envolvido no PNAIC na UNEB em 2013

Função	Quantitativo de pessoal
Coordenadora-geral	1
Coordenadora adjunta	1
Supervisores	9
Formadores	21
Orientadores de estudo	490
Coordenadores locais	147
Professores alfabetizadores	9.770

Fonte: Universidade do Estado da Bahia (2013)

Entre as dificuldades relatadas para a organização da formação em 2013, estão: a extensão territorial sob responsabilidade da UNEB; o atraso na liberação dos recursos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); a necessidade de cumprir o trâmite de identificação e programação dos recursos dentro da

Universidade. Esses fatores levaram a um atraso na formação dos orientadores de estudo, que só começou em julho de 2013. Também não foi possível uma reunião com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), sendo o contato da coordenação direto com os secretários de Educação dos municípios.

Nesse momento, com as três universidades responsáveis pelo PNAIC e a Secretaria de Educação, tentava-se viabilizar uma aproximação entre um programa de formação que o estado iniciara em 2011 e o PNAIC. Mas não houve muito avanço, pois o Pacto Estadual apresentava divergência metodológica em relação à formação do PNAIC, com uma rotina de trabalho mais fechada. Mesmo assim, houve uma experiência piloto para aproximar os dois programas no polo de Seabra. Como resultado, foi proposta a realização de estudos teóricos e encaminhamento da organização do trabalho pedagógico dos professores envolvidos nessas experiências, com a proposição de revisão da rotina didática presente no Pacto Estadual, que era mais fechada, se comparada à orientação didática do PNAIC, segundo dados do Relatório de Atividades de 2013.

Nos encontros de formação, outra dificuldade foi a questão das lacunas nas formações dos participantes, o que exigiu maior tempo de estudo, constituindo-se um problema devido ao volume dos temas a serem abordados e ao pouco tempo para atender às demandas. Nos dados do Relatório de Atividades de 2013, verificam-se muitos questionamentos com relação à formação dos orientadores escolhidos pelos municípios, pois se notou que, mais do que competência, era o critério político que prevalecia. Isso levou alguns orientadores de estudo a desistirem após a formação inicial por compreenderem que não teriam condições de seguir.

Ainda, o processo de acompanhamento nos municípios foi prejudicado por falta de pessoal e de recursos. Também foi apontada a necessidade de ampliação da equipe da UNEB para atender melhor às demandas que um programa de tal alcance tem.

Outro questionamento feito refere-se à forma de repasse do recurso, pois não contempla itens importantes para a realização das atividades, levando a universidade a ter que assumir despesas que poderiam ser realizadas pelo programa. Houve ainda apontamentos em relação à melhoria do Sispecto, de forma a atender às demandas dos professores, e em relação aos critérios de frequência e avaliação. Sugeriu-se que se considerasse uma avaliação mais qualitativa do trabalho.

Por fim, a quantidade enviada dos cadernos de formação não foi suficiente para atender ao quantitativo de formadores e supervisores. Como podemos verificar, gerir um programa com a extensão atendida pelo PNAIC exige logística e controle de variáveis que demandam muito esforço das partes envolvidas para que ocorra a contento.

PNAIC – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA NA BAHIA PARTE 2

Na Bahia, como apresentado, o funcionamento do programa enfrentou problemas de ordem política, financeira e teórico-metodológica, influenciando diretamente a sua gestão, o que causou muitos transtornos, deixou todos os envolvidos inseguros e impactou a condução das formações. De ordem política, o problema está na forma como foi iniciado, distribuído por três grandes universidades (UFBA, UFRB e UNEB), e passando apenas para a UNEB no meio do caminho, em uma tentativa não muito clara até hoje de um casamento entre o PNAIC e o Pacto Estadual, sendo este uma proposta de alfabetização do governo do estado, que é considerada por nós não tanto como um programa de formação continuada para professores alfabetizadores, mas mais como um material imposto de alfabetização, ferindo a autonomia do professor, que precisa seguir o material como se fosse uma cartilha. Um material que, para nós, apresenta alguns equívocos teóricos e metodológicos e que não passou por avaliação de especialistas na área, o que, de certa forma,

mostra um desprezo do governo estadual em relação à política do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

O Quadro 2 apresenta o quantitativo da equipe de 2015, quando assumimos a coordenação do PNAIC na UNEB.

Quadro 2 – Pessoal envolvido no PNAIC na UNEB em 2013

Função	Quantitativo de pessoal
Coordenadora-geral	01
Coordenadora adjunta	02
Supervisores	17
Formadores	77
Orientadores de estudo	1333
Coordenadores locais	416
Professores alfabetizadores	28.419

Fonte: Relatório de Atividades (2013)

Assumimos 20 polos, em fevereiro de 2015, que não haviam terminado em tempo hábil as formações de 2014. Precisamos, de fevereiro a abril, compreender o funcionamento do programa, retomar as formações que faltavam e reorganizar a equipe para finalizar todas as formações não feitas de 2014 até abril de 2015, abrangendo todo o território da Bahia.

Para realizarmos as ações, contamos com muitos colegas que trabalharam de forma voluntária. Enfrentamos problemas como: falta de recursos, pois o recurso de 2014 não havia sido liberado ainda para a UNEB; insatisfação dos professores com relação à logística (muitos relatavam que as prefeituras não cumpriam os acordos de transporte e alimentação, necessários para que chegassem aos polos); um período curto de tempo para realização das formações (havia reclamações sobre troca de agenda por parte da coordenação anterior de forma não organizada); e desconfiança com relação à gestão da UNEB devido à falta de comunicação com os polos. Mas, apesar de todos os contratempos, problemas e tempo extrema-

mente curto, conseguimos realizar as formações dentro do período necessário para fechar o relatório de 2014. Ainda conseguimos os equipamentos mínimos necessários para montar a nossa sala do PNAIC na sede do município de Lauro de Freitas. Todas essas ações foram feitas com o apoio da reitoria, que nos amparou dentro do necessário para que pudéssemos atender os 20 polos espalhados pelo estado da Bahia, conforme podemos verificar na Figura 2.

Figura 2 – Polos do PNAIC na Bahia



Fonte: Universidade do Estado da Bahia (2016, p. 27)

Entre os desafios enfrentados, após o programa passar a ser gerido apenas pela UNEB, o diálogo entre a Secretaria de Educação e a gestão do programa na Universidade foi difícil, levando a impasses e a trocas constantes de coordenação-geral do PNAIC na UNEB até a nossa chegada. Após várias reuniões com a Secretaria de Educação, na falta de um projeto bem delineado do Pacto Estadual (não havia um projeto que pudéssemos ler para compreender quais pressupostos teóricos e metodológicos estariam na base da concepção do Pacto Estadual) e considerando nossas concepções teóricas e metodológicas, que apresentavam divergências em relação ao Pacto Estadual, assim como as bases de constituição do PNAIC, não chegamos a um consenso de parceria entre os dois programas.

Diante desse cenário, aliado à falta de recursos, sugerimos ao reitor, por falta de condições de administrar essas questões e por ser a opção mais viável, que a UNEB devolvesse a coordenação do programa ao estado em 2015. Consideramos que não podíamos ir de encontro às concepções e pesquisas desenvolvidas na Universidade sobre alfabetização, validando um material questionável, que não havia passado por nenhuma avaliação competente. Infelizmente houve dificuldade de dialogar com a Secretaria de Educação, que, de certa forma, queria impor o seu programa, o Pacto Estadual, além de problemas de gestão dos recursos, pois o repasse da verba para a viabilização das formações em 2015 não aconteceu em tempo hábil para que a Universidade pudesse honrar os prazos das formações, realizando toda a logística necessária a um estado do tamanho da Bahia.

Muitos outros pontos poderiam ser levantados sobre como o PNAIC foi conduzido tendo em vista as responsabilidades federais, estaduais e municipais. Mas preferimos dizer que, apesar dos problemas ocorridos na Bahia – como, por exemplo, a rotatividade de professores, que interfere, de certa forma, no êxito

da proposta do PNAIC, pois muitos iniciam e não terminam, outros iniciam no meio do caminho, devido, entre outros motivos, à contratação temporária dos professores pelas prefeituras, muitos dos quais um ano estão na escola, no outro não –, o PNAIC é um programa importante. Para aqueles professores que participam ativamente das formações, a proposta de aliar teoria e prática a partir das realidades locais, praticando efetivamente as atividades discutidas e formuladas ao longo dos três anos de formação, trocando experiências, tem contribuído muito para que vários professores revejam suas metodologias, (re)pensem sobre os sujeitos reais que estão na sala de aula e sintam-se mais bem preparados para alfabetizar.

Ainda é um caminho longo o da reversão do quadro de analfabetismo do Brasil, mas, com certeza, programas como o PNAIC têm muito a contribuir para a formação continuada dos professores alfabetizadores em larga escala, apesar dos contratempos, principalmente de ordem política. Após a UNEB entregar a coordenação do programa na Bahia, a coordenação-geral já passou por outras duas universidades.

E PARA ALÉM DOS PACTOS? DESAFIOS DO SÉCULO XXI PARA A ALFABETIZAÇÃO

Alfabetizar em uma perspectiva do letramento, aliando o ensino do sistema de escrita alfabética à leitura e escrita de textos de diversos gêneros, é uma tarefa que exige um profissional muito bem preparado teórica e metodologicamente. Isso é um grande desafio neste século, em que, apesar de muitos avanços nos estudos e pesquisas sobre como se aprende, como a criança pensa, como trabalhar de forma significativa a leitura e a escrita, vemos que o professor alfabetizador ainda tem muitas dúvidas. Parte significativa dessas dúvidas advém da fragilidade teórica por parte dos professores alfabetizadores em relação ao mecanismo e

funcionamento dos fonemas da língua portuguesa. Como afirma Bisol (1983), o professor não pode continuar a fazer um trabalho intuitivo. Ao contrário, deve estar convicto das propriedades fonéticas utilizadas da língua. Afinal, “uma aquisição insegura de um fato com vistas a subseqüentes aprendizagens é um processo que cria muitas vezes soluções impossíveis” (BISOL, 1983, p. 33).

É justamente a dificuldade de solucionar os problemas referentes à aquisição da linguagem escrita que faz com que os estudantes carreguem, muitas vezes, por toda a educação básica, sérios problemas em relação à leitura e à produção textual. A formação continuada é uma das possibilidades de reverter essa situação.

Acreditamos ainda que, hoje, mais do que pensar em metodologias, precisamos que nossos alunos, futuros pedagogos, assim como os que já são formados, logo, professores alfabetizadores, dominem as discussões teóricas a respeito do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita assim como as estratégias metodológicas para garantir os direitos de aprendizagem de seus alunos. Mas não só isso. Vamos além. Pensamos que, em um mundo multirreferencial como o nosso, insistir em formações que só deem conta dos conhecimentos específicos é, como diz Geraldi (2014, p. 1), “formar professores de uma perna só, quando a realidade da escola exige muito mais do que isso”.

Precisamos debater a realidade social local, regional das escolas.

Para que alunos se ensina o que se ensina? Quais valores podem realmente atribuir aos conhecimentos que fazemos circular pela escola? Que práticas e que conhecimentos lhes seriam efetivamente úteis? Como atender necessidades, mas fazer, sobretudo, aparecerem necessidades outras que elevem o padrão de exigências sociais das classes que hoje frequentam as escolas públicas? (GERALDI, 2014, p. 22).

Neste século XXI, embora não pareça, andamos muito, mas precisamos avançar mais ainda para poder chegar a um patamar aceitável de alfabetização. E para isso precisamos de uma formação multirreferencial, precisamos rever os cursos de Pedagogia, pois muitos conhecimentos fundamentais para o professor alfabetizador ainda não são trabalhados ou são trabalhados de forma superficial, como, por exemplo, cognição e aprendizagem, políticas públicas, entre outros.

Ainda, precisamos de pesquisas que retratem a realidade do espaço social das escolas para poder, então, aliar esse conhecimento teórico-metodológico que já temos para alfabetizar ao contexto social que encontramos na sala de aula e na escola. Nessa direção, concordamos com Geraldi (2014, p. 39) quando diz que “não basta apostar no conhecimento específico da área. É preciso andar no mínimo com duas pernas, quando a complexidade exigiria que, como professores, fôssemos mais próximos das centopeias”.

Não é suficiente conhecer e aplicar estratégias de leitura e escrita, é preciso saber o que fazer quando, por exemplo, sua aluna lhe diz que o rato comeu o seu livro bem na parte que tinha a lição de casa e, por isso, não fez a lição, ou quando você chama a mãe dessa aluna para conversar porque sua filha bate nos colegas, mas, quando essa mãe vem conversar, bate na aluna na sua frente (SILVA, 2017). Avancamos muito em metodologias para o ensino da leitura e da escrita, avançamos muito em formação continuada, apesar dos entraves para a sua concretização, e, embora ainda insuficiente, avançamos em como lidar, antes de tudo, com a realidade social da nossa sala de aula, que é o primeiro passo para poder, então, ensinar a ler e escrever.

Esperamos que a nossa educação se torne mais humana para alcançarmos de fato, no Brasil, a missão de educar com qualidade todos os cidadãos, garantindo o acesso e a permanência na esco-

la. E esse é o grande desafio do século XXI: uma escola antes de tudo amorosa, compreensiva. Só assim todo o saber adquirido sobre metodologias poderá surtir efeito nessa sociedade complexa e desigual com a qual o professor alfabetizador se depara no seu dia a dia.

É preciso saber ler a realidade do seu aluno para, só depois, poder ensinar a ler e escrever. E, nessa direção, acreditamos no PNAIC, pois os relatos dos professores que participam das formações demonstram a grande contribuição para a práxis no dia a dia da sala de aula a partir do momento em que trazem suas experiências locais para compartilhar e sobre elas pensar, buscando novas formas de enfrentar os desafios. Mas para uma boa e eficaz gestão de programas como o PNAIC, precisamos de governantes que tratem da educação não como um projeto político para propaganda, mas como um projeto político para o cidadão, logo, que leve em conta todo o conhecimento produzido por suas universidades em favor de uma sociedade mais justa.

O sucesso na gestão de programas com a extensão do PNAIC está na verdadeira parceria entre os governos e as universidades, e não na prevalência do desejo de uma das partes. A Bahia tem sido um exemplo de como uma gestão autoritária pode comprometer o sucesso de um programa tão importante como o PNAIC. Mas, mesmo assim, o programa resiste e segue, afinal, “navegar é preciso”.

REFERÊNCIAS

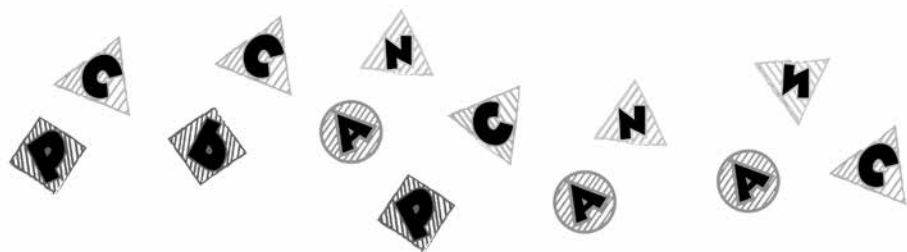
BISOL, L. Fonética e fonologia na alfabetização. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 17, p. 32-49, 1983.

GERALDI, J. W. Metilfenidado: o que isso tem a ver com o profissional de letras? **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, ano 8, v. 15, jan.-jun. 2014.

SILVA, B. F. D. S. **Memórias de jaula de aula:** a libertação da escola através da leitura. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Folder institucional.** Salvador: UNEB, 2016.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** relatório de atividades 2013. Barreiras: UNEB, 2013.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: IMPASSES E DESAFIOS

DÉBORA ORTIZ DE LEÃO
HELENISE SANGOI ANTUNES

INTRODUÇÃO

Considerando as três últimas décadas, especialmente a partir do início dos anos 1990, a formação de professores tem sido pauta recorrente nos discursos e propostas de investimentos públicos por meio de políticas educacionais que sinalizam metas para a qualificação docente, com a promessa de amplos recursos e valorização dos profissionais (BRASIL, 1996, 2009, 2010). No entanto, como informa Gatti (2008), há contradições e impasses nas propostas de formação que precisam ser considerados, já que existem dois movimentos em conjunção:

de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento; de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da

extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população (GATTI, 2008, p. 12).

Trata-se de contradição e de impasse porque as políticas públicas e as ações políticas movimentam-se a partir de tal ponto na direção das reformas curriculares que impactam a formação de professores e formadores das novas gerações de profissionais.

Nesse texto, procuramos demonstrar o percurso de uma política curricular efetivada concomitantemente à formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Para compor a reflexão, partimos da análise de documentos oficiais e estudos realizados a partir de nossa atuação como coordenadoras (geral e adjunta) da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Inicialmente, nos reportamos a André (2010) com relação à emergência contemporânea da temática da formação de professores, uma vez que esta tem constituído tema central de um conjunto significativo de estudos e pesquisas em nosso país, entre os quais estão aqueles por nós produzidos e orientados (ANTUNES, 2011, 2013; GELOCHA, 2014; D'ANDREA, 2016; LEÃO, 2009, 2010, 2017).

Contudo, como ressalta Fernandes (2006, p. 5),

a pesquisa sobre formação de professores pressupõe este cuidado: trabalhamos com valores e ideologias à flor da pele, conhecimentos e saberes válidos/não válidos, procedimentos metodológicos, relações humanas, estruturas de poder, visões de mundo, enfim vários fios que interagem em uma *teia de relações que envolvem o conhecimento como categoria fundante* (FERNANDES: 1999), os quais tecem e são tecidos com o mundo lá fora.

São os fios dessa teia de relações com o conhecimento que precisam ser evidenciados para que a formação docente seja mais

bem encaminhada e repercute em aprendizagens importantes para os alunos, já que esse é objetivo de todos aqueles que se filiam a uma perspectiva de formação para o desenvolvimento profissional. Na direção do que alerta Nóvoa (2007, p. 2), compreendemos o intenso “regresso dos professores ao centro das nossas preocupações e das nossas políticas como personagens insubstituíveis na promoção de aprendizagens, nos desafios da diversidade e na utilização das novas tecnologias”. Tal afirmativa ancora-se na prerrogativa de que ensinar exige aprendizagem ao longo da vida por parte dos professores. Um dos focos de atenção concentra-se no seguinte argumento:

as questões da diversidade, nas suas múltiplas facetas, abrem caminho para uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar. A construção de novas pedagogias e métodos de trabalho põe definitivamente em causa a ideia de um modelo escolar único e unificado (NÓVOA, 2009, p. 12).

Tal ponto de vista implica formação permanente ou continuada (IMBERNÓN, 2010) para o enfrentamento dessas e de outras tantas e complexas demandas contemporâneas da profissão. Reside aí uma das dificuldades de se explicitar a questão do déficit na formação: é preciso distinguir o que precisa ser alterado em função das demandas sociais, daqueles que decorrem das falhas que porventura possam ocorrer durante a formação inicial.

Se partirmos do pressuposto de que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p. 25), a relação entre a formação e a identidade não se constitui de modo arbitrário, mas “decorrem de uma concepção de educação e de mundo que – mediada pelo trabalho com o conhecimento, como categoria fundante das re-

lações pedagógicas, humanas e socioculturais – possibilita o ato educativo” (FERNANDES; CUNHA, 2013, p. 52).

Também nessa direção, Freire (1998, p. 23) afirmou que “não há docência sem discência”, uma vez que, para ensinar é preciso aprender socialmente a trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensino. O aprender precede o ensinar e, se aquilo que será ensinado não foi realmente aprendido pelo professor, também não será aprendido de maneira adequada pelo aluno. Entendemos que aí reside a importância de o professor em formação vivenciar a autenticidade da prática de ensinar-aprender e participar da “experiência total, diretiva, política, ideológica, pedagógica, estética e ética” (FREIRE, 1998, p. 23) que a compõe.

De acordo com Leite e Fernandes (2010, p. 198), “aos professores tem sido atribuído um papel determinante na construção da mudança educacional e curricular, quer se trate de inovações planejadas pelo poder central, quer de propostas [...] das escolas e de seus contextos”. Mais uma vez, percebemos a defesa da importância desses profissionais e de uma qualificada formação. Esses posicionamentos têm em comum a defesa da centralidade do professor e de sua formação para a construção de uma mudança no campo educacional e curricular.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: COMPONENTE IMPORTANTE DA PROFISSIONALIZAÇÃO

A formação continuada de professores está relacionada a um conjunto de características que, segundo Imbernón (2010), deveriam ser consideradas ao se pretender transformar a educação e contribuir para uma sociedade mais justa. Em função desse objetivo, é importante que se encare a formação continuada como uma possibilidade de atualização e de aprofundamento de conhecimentos necessários às práticas profissionais, em decorrência dos rápidos e intensos avanços científicos, bem como das novas

formas de pensar questões pedagógicas e didáticas e novas formas de abordar aspectos dos fundamentos da educação escolar (GATTI, 2014). No âmbito da formação de professores, a denominação de formação continuada cobre

[...] um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados, com duração prevista e organização formal, até iniciativas que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional dos educadores, ocupando as horas de trabalho coletivo na escola, ou se efetivando como trocas entre pares, oficinas, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula (GATTI, 2014, p. 3).

Da mesma forma essa denominação cobre, ainda, programas formativos realizados de modo presencial, semipresencial ou a distância. Logo, é condição necessária, não apenas pelas

[...] mudanças no campo das tecnologias educacionais, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais [...], mas também porque os processos socioculturais produzidos pelas novas gerações em emergência geram novas linguagens, formas de ver o mundo, comportamentos e hábitos (GATTI, 2014, p. 3)

E esses novos comportamentos precisam ser compreendidos pelos professores continuamente. Converge para tal situação a importância de se refletir sobre os aspectos já alertados pelas evidências da teoria e da prática formadora, que, segundo Imbernón (2010, p. 32), seriam os seguintes:

[...] um clima de colaboração entre os professores, [...] uma organização minimamente estável nos cursos de formação de professores, [...] a aceitação de uma contextualização e

de uma diversidade entre os professores que implicam em maneiras de pensar e agir diferentes.

Para que tais aspectos sejam contemplados nas formações, é preciso que os professores participem, desde o seu planejamento, sua execução e o seu processo de avaliação, dos resultados e que sua voz seja respeitada. Assim como, ao “introduzir certas formas de trabalho na sala de aula, é fundamental que os professores sejam apoiados por seus colegas ou por um assessor externo” (IMBERNÓN, 2010, p. 32). Conhecer essas e outras evidências acumuladas sobre a formação continuada de professores é importante para analisarmos os erros e acertos e reconhecermos o que nos resta aprender e avançar (IMBERNÓN, 2010).

Para compreender melhor a ênfase dos referenciais que informam sobre a formação continuada, um estudo desenvolvido por Gatti (2014) apresenta a diversidade de práticas de formação continuada desenvolvidas em diferentes estados e municípios brasileiros, as modalidades por meio das quais são realizadas e os processos de monitoramento e avaliação empregados.

Com base na literatura disponível a respeito do assunto, a Fundação Carlos Chagas realizou, em 2010, um estudo que aponta duas amplas abordagens de formação continuada que se evidenciaram nas últimas décadas: abordagens de formação continuada centrada na figura do professor e abordagens de formação continuada centrada no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas (DAVIS et al., 2012).

Na essência da abordagem centrada no professor encontram-se estudos que enfatizam uma maior qualificação dos docentes em termos éticos e políticos; a compensação dos déficits da formação inicial e a atualização em função de novos temas sociais; e os ciclos de vida profissional. Na abordagem centrada no desenvolvimento das equipes escolares e escolas encontram-se dois subgrupos: aqueles que entendem ser o coordenador pedagógi-

co (CP) o principal responsável pelas ações de formação continuada na escola e aqueles que buscam fortalecer e legitimar a escola como um lócus de formação contínua e permanente (DAVIS et al., 2012). Esse cenário demonstra as vertentes existentes, algumas das quais adotadas em maior ou menor grau pelas políticas de formação continuada nos últimos 30 anos, uma vez que não se trata de modelos excludentes.

Como mencionado anteriormente, as políticas de formação docente, especialmente nas últimas décadas, indicam que houve significativas inovações nesse campo. Todavia, a descontinuidade das propostas e divergências epistemológicas geraram uma espécie de crise paradigmática (SANTOS, 2002), que, de certa forma, causa impacto nas práticas docentes e no desenvolvimento profissional dos professores (GARCIA, 1998).

Por outro lado, entendemos que a formação continuada tem se configurado como uma modalidade necessária aos professores, em função do seu pertencimento a um sistema de ensino e em decorrência das intensas mudanças no contexto social e que repercutem sobremaneira em sua atuação docente. Dessa forma, torna-se uma condição de profissionalização e, portanto, exige ampliação e aprofundamento dos estudos por parte dos profissionais.

POLÍTICAS CURRICULARES: DESAFIOS AOS PROFESSORES

Adentrar no campo político significa percebê-lo como campo de forças e campo de lutas (BOURDIEU, 1989) em que aqueles que se acham envolvidos tencionam as forças que se fazem sentir em maior ou menor grau conforme a distância entre os que propõem e os que as executam. O campo político é, assim, “o lugar onde se geram, na concorrência entre os agentes que nele se acham envolvidos, produtos políticos, programas, problemas, análises, comentários, conceitos, acontecimentos” (BOURDIEU, 1989, p.

164), onde os cidadãos comuns se encontram imersos e devem escolher como participar, levando em consideração as probabilidades de mal-entendidos serem tanto maiores quanto mais afastados estiverem do lugar de produção. Nessa direção, Bourdieu (1989) nos alerta para um aspecto sempre preocupante nas políticas educacionais e curriculares: a distância entre as políticas e as práticas.

Para fins dessa discussão, a expressão política educacional está sendo considerada em uma acepção alargada e de diferenciada abrangência. Nesse caso, admitimos que essa possa vir a ser um

[...] instrumento do Estado, para corrigir situações indesejáveis ou para fomentar a criação de novos valores e práticas. Em princípio, são medidas revestidas de suma importância, dada a possibilidade de atuar em grande escala, com esforços de larga duração e inversão, e amparados na legitimidade e autoridade do Estado e em sua capacidade de colocá-las em marcha (STRONQUIST, 2005, p. 1).

Sendo assim, uma política educacional tem, entre suas finalidades, a de informar os rumos de um sistema educativo, embora sua eficácia dependa de diversos fatores, inclusive do protagonismo docente em sua execução. As políticas públicas educacionais assim entendidas podem seguir um processo que envolve quatro fases distintas: identificação do problema; formulação e autorização (leis aprovadas); implementação; finalização ou mudança (STRONQUIST, 2005).

Nesse sentido, é importante destacar que parte de uma política educacional pode se constituir, portanto, em uma política curricular. E uma política curricular, por sua vez, “diz respeito a um conjunto de princípios educativos e curriculares de regras e de estratégias que visam definir e orientar a oferta educativa quer em

termos de conteúdos curriculares, quer dos processos para sua concretização e avaliação” (FERNANDES, 2011, p. 73).

Como alega Fernandes (2011), as políticas curriculares dizem respeito a um campo de estudos recente que esteve subordinado ao domínio das políticas educacionais. No entanto, devido à centralidade que o currículo tem alcançado, até mesmo em função dessas mesmas políticas, passou a ganhar destaque a partir das reestruturações realizadas nesse campo nos últimos anos.

Uma breve análise das Diretrizes Curriculares Nacionais já nos fornece pistas a respeito das preocupações com o currículo em diferentes etapas, níveis e modalidades da educação brasileira. Por meio de uma contextualização histórica que considera os anos 1990 como ponto de partida, é possível informar a respeito de uma cultura hierárquica que se apresenta no campo das políticas curriculares. Essa revisita histórica indica, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1995-1998) como o legado do Ministério da Educação, no que tange às bases de uma política curricular para o ensino fundamental. Porém esses foram e continuam sendo considerados documentos oficiais amplos que não chegam a contemplar as definições previstas no conjunto das atribuições do Estado para com a educação. Não é de se estranhar, portanto, que à época de sua elaboração houve crítica à própria necessidade de parâmetros curriculares em nível nacional (UFRGS/FE, 1996).

No entanto, o enfoque curricular inicia-se anteriormente, a partir do artigo 210 da Constituição Federal (1988). Nesse artigo, encontra-se a afirmação de que é dever do Estado para com a educação “fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Na sequência, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 9º, inciso IV, incumbe à União estabelecer, em colaboração com os Estados,

o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos de modo a assegurar formação básica comum.

Uma década após a referida lei, precisamente em 6 de fevereiro de 2006, é sancionada a Lei nº 11.274, que estabelece o ingresso da criança de 6 anos de idade no ensino fundamental e amplia-o de oito para nove anos de duração. Em que pesem as intenções e ações promotoras de debates e sua posterior divulgação quando da sua criação por parte do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), essa lei e seus desdobramentos não chegaram a tempo de se estenderem efetivamente aos que seriam diretamente impactados: os sistemas de ensino, os professores, alunos e familiares. À época, precisamente no mês de março desse mesmo ano, os professores seriam interpelados pelos pais dos alunos até mesmo por jornalistas acerca de como seria essa reorganização do ensino fundamental a partir daquele momento. Resulta que não possuíam elementos suficientes para argumentarem a esse respeito, uma vez que houve pouco tempo entre a divulgação da ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos e sua reorganização curricular na escola.

Havia sim, por outro lado, um consenso de que algo deveria ser alterado e uma preocupação central: “o que” e “como” seria ensinado no primeiro ano do ensino fundamental. O “porquê” (SILVA, 2005), ainda nesse momento, não constava na pauta das preocupações. Como atitude mais coerente, a ampliação da escolarização necessitava de um debate anterior e da formulação de orientações sistemáticas para “um novo e mais preciso currículo para essa etapa do ensino” (BRASIL, 2012, p. 12), o que de fato ocorreu apenas seis anos depois, com a formação de professores efetivada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) a partir do ano de 2013.

Sendo assim, tão somente após os professores atuantes nos primeiros anos do ensino fundamental e gestores escolares procurarem, solitariamente, adequar-se às exigências da lei, foram repassadas informações e orientações sobre essa mudança curricular. Não é demasiado destacar que apenas após a criação da referida lei é que foram sendo traçados os rumos de uma política curricular para a atual etapa do ensino fundamental.

Considerando a perspectiva crítica de Freire (1987, p. 29-30), diríamos que,

quando os temas estão ocultos pelas situações-limite, e não percebidos claramente, as tarefas correspondentes – as respostas dos homens sob a forma de uma ação histórica – não podem ser cumpridas, nem de maneira autêntica, nem de maneira crítica.

Portanto, são compreensíveis as dificuldades pelas quais passam os professores alfabetizadores ao longo dos tempos, já que, no ano seguinte, em 2007, uma nova política curricular foi colocada em ação, por meio da Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, que instituía a Provinha Brasil e marcava a avaliação do processo de alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental de nove anos.

Novamente, como não questionar sobre a avaliação de uma política curricular que ainda não havia sido efetivada e sem a definição clara e objetiva do que seria avaliado? Para Soares (2012), instrumentos de avaliação só podem ser elaborados com base em um currículo com definição clara de habilidades que serão desenvolvidas durante cada etapa da escolarização. Observamos, portanto, que apenas após a ampla divulgação da chamada Provinha Brasil foram disponibilizadas as “matrizes de referência” para as avaliações, quando se sabe que “o correto e o necessário é que os currículos definam os objetivos a serem avaliados em processos de avaliações externas à escola” (SOARES, 2012, p. 12). Na sequ-

ência dessas políticas, foram criadas e disponibilizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos (Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010).

Consideramos importante ainda observar que apenas no mês de dezembro de 2012, sete anos após a criação da Lei nº 11.274/2006, foram divulgados textos de referência como o intitulado “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental”, disponibilizado para consulta pública no site do Conselho Nacional de Educação (CNE), no portal do Ministério da Educação (MEC).

É importante destacar que, após esse documento ser disponibilizado para consulta pública e, concomitantemente, lançado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2013, é que foram divulgados os denominados Cadernos de Formação, elaborados para subsidiar a formação de orientadores de estudo e de professores alfabetizadores. Esses cadernos contemplam concepções, conceitos, procedimentos e avaliações de aprendizagem no sentido de alfabetizar e letrar as crianças do ciclo de alfabetização.

Como se sabe, o PNAIC se configurou a partir de um compromisso adotado pelos entes federados na intenção de assegurar que as crianças se encontrem plenamente alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental, com a idade estabelecida de 8 anos. Por conta disso, enfim, é que o ensino fundamental vem sendo alvo de profundas mudanças que dizem respeito, antes de qualquer aspecto, ao campo curricular.

Ao menos nesse campo, entendemos que deveriam ter sido antecipados debates, promovidos espaços para o diálogo mais próximo com os professores e pactuadas as expectativas ou di-

reitos de aprendizagem com maior disponibilidade de tempo, e de preferência até mesmo antes da normativa de ampliação do ensino fundamental.

Considerando que o diálogo é elemento fundamental no processo de transformação social (FREIRE, 1987), é preciso estar aberto às contribuições e contradições. O que se percebe é que essa situação gerou alguns impasses na política curricular para o ensino fundamental que impelem os professores a adequarem-se rapidamente, alterando sua perspectiva epistemológica, sob a pena de suas ações destoarem da política adotada pelo sistema ao qual pertencem.

Avaliar o quanto uma mudança impacta a formação de um sistema educativo é algo extremamente complexo. É certo, porém, que mudanças dessa natureza repercutem na formação e nas práticas dos professores, pois acarretam algumas interrupções, não apenas nos processos cognitivos, mas socioafetivos e culturais (GATTI, 2003).

Segundo Soares (2012, p. 13), em nosso país existe uma carência de “sistematicidade e continuidade” quando são propostas atividades sem relação umas com as outras e com a etapa de ensino, da mesma forma que não há continuidade dos projetos de formação, que deveriam manter-se em andamento, em aperfeiçoamento e em atualização. Esse argumento reforça a ideia de que, da mesma maneira que foi necessário tempo para que se estabelecesse um relativo consenso em torno da mudança curricular, é necessário que seja proporcionado o devido tempo para que uma formação cause o impacto desejado no desenvolvimento profissional e no cotidiano escolar. Aliás, o fator *tempo* figura no rol das dificuldades enfrentadas pelos professores frente à complexidade das tarefas e da lógica burocrático-normativa, assim como o individualismo profissional e os fatores relacionados à *vontade* e ao *querer* (LEITE; FERNANDES, 2010) dos profissionais da educação.

Segundo Leite e Fernandes (2010, p. 198), “os desafios colocados às escolas e aos professores na construção de inovações geradoras de mudanças que melhorem a qualidade das aprendizagens e contribuam para uma maior justiça social” têm enunciado também as possibilidades e os constrangimentos que estes terão de enfrentar. Entre as possibilidades, poderíamos elencar a autonomia, o protagonismo curricular docente ou a organização curricular *top-down*; a participação ou a aceitação das decisões curriculares; o trabalho individualizado, de equipe ou colaborativo (IMBERNÓN, 2010), entre outras. Alguns constrangimentos, como mencionamos anteriormente, e outros, como o sempre lembrado déficit na formação inicial, que se referem também ao que Gatti (2008) denomina aspectos psicossociais e culturais, vêm à tona quando os órgãos responsáveis pelas políticas curriculares e de formação propõem mudanças que não contam inicialmente com a voz e os saberes já construídos pelos professores.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre a formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, A. et al (Org.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Textos selecionados do XV Endipe. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ANTUNES, Helenise Sangoi. Alfabetização e formação de professores: algumas reflexões sobre a leitura e escrita. **Educação**, Santa Maria, v. 38, p. 375-388, 2013.

ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna e ser professora**: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. v. 100.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. Coordenação-Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. 2. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18543&Itemid=1098>. Acesso em: 2 jun. 2017.

BRASIL. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

D'ANDREA, Crystina Di Santo. **Fazendo a diferença: histórias de professoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

DAVIS, Claudia L. F. et al. (Org.). **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC, DPE, 2012. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/formacao-continuada-professores.html>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **A constituição do campo de saberes do professor em formação: o desafio da articulação teoria-prática e as tensões do campo da formação e do campo profissional**. Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. **Revista Inter Ação**, v. 38, n. 1, p. 51-65, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/25127>>. Acesso em: 15 set. 2017.

FERNANDES, Preciosa. **O currículo do ensino básico em Portugal**: políticas, perspectivas e práticas. Portugal: Porto Editora, 2011. (Coleção Educação e Formação).

FERREIRO, Emilia. O ingresso na escrita e na cultura do escrito: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

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

GATTI, Bernadete. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GATTI, Bernadete. Formação continuada. **Revista A Letra A**, Belo Horizonte, ed. esp., ano 10, n. 37, mar.-abr. 2014.

GELCHA, Elizandra Aparecida Nascimento. **Ações e impactos do PNAIC no município de Caxias do Sul/RS**: um estudo de caso. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

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

LEÃO, Débora Ortiz de. A configuração do ciclo de alfabetização e o impacto na formação e nas práticas dos professores. In: ANTUNES, H. S.; SOUZA, E. C. (Org.). **Formação e trabalho docente em contexto rural: diálogos teórico-metodológicos**. Campinas: Mercado das Letras, 2017.

LEÃO, Débora Ortiz de. A escolarização e o processo de alfabetização: pensar e organizar o ensino e a aprendizagem no contexto escolar. In: BARCELOS, V. H. L.; ANTUNES, H. S. (Org.). **Alfabetização, letramento e leitura: territórios formativos**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010.

LEÃO, Débora Ortiz de. **Vivências culturais nos cenários da alfabetização: formação, saberes e práticas docentes**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, set.-dez. 2010.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa, 2007.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

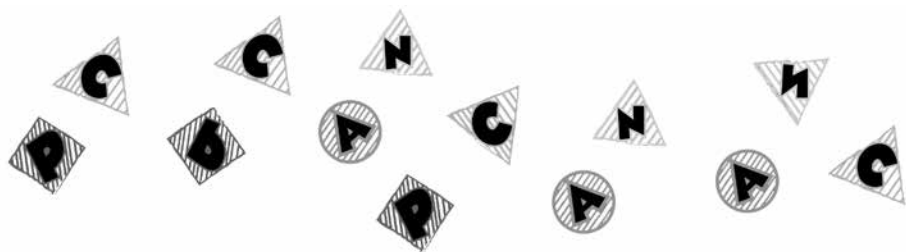
SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. 9. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. “Não existe um currículo no Brasil”. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 18, n. 107, set.-out. 2012.

STRONQUIST, Nelly P. **Relações de gênero e políticas de educação na América Latina**. Conferência realizada na 28ª Reunião da Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Caxambu, Brasil, 16-19 out. 2005.

UFRGS/FE. Análise do documento 'Parâmetros Curriculares Nacionais'. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson Santos dos (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.



O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS IMPLEMENTADAS NO BRASIL

CAROLINE TERRA DE OLIVEIRA

ANTÔNIO MAURÍCIO MEDEIROS ALVES

CARMEN REGINA GONÇALVES FERREIRA

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo debater sobre o sentido que as políticas educacionais assumiram nos últimos anos no Brasil, tratando, especialmente, da política de formação continuada de professores alfabetizadores e, nesse aspecto, refletir sobre o denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Nesse ínterim, foi realizada, sob a ótica da metodologia da pesquisa qualitativa, uma análise documental e bibliográfica sobre a temática das políticas educacionais. Os estudos também compreenderam a análise das contribuições da proposta do PNAIC para a gestão da formação continuada dos professores da educação básica, enfatizando a relevância do papel que as universidades públicas cumpriram nesse processo com vistas à construção da autonomia docente. Relacionado a esse debate, tomou-se como

base a análise dos relatórios reflexivos de professoras que atuaram na função de formadoras nesse projeto, nos quais registraram os desafios enfrentados, os estudos e o aprofundamento conceitual construídos no planejamento docente, bem como as contribuições mais relevantes do PNAIC para o processo de profissionalização. Nessa discussão, o aporte teórico conta com as contribuições de José Contreras (2002), Mirian da Cruz e Vera Martiniak (2016), entre outros.

Portanto, em um primeiro momento, o debate proposto fundamenta-se nos estudos das políticas educacionais, com o propósito de compreender as novas configurações que estão sendo desenvolvidas no Brasil para o campo da educação, situando a escola e o processo de trabalho docente como aportes significativos para um projeto global de mundialização do capital, conceito esse enfatizado por Carnoy (2002). Como fundamento teórico, destacam-se os escritos de Dalila Andrade Oliveira (2004), Stephen Ball (2014), Roberto Leher (1999), entre outros.

Diante da discussão apresentada, salientamos a relevância que a agenda educacional assumiu, nos últimos anos, para os organismos internacionais e os setores privados, especialmente a partir da teoria do capital humano, destacando-se o imperativo de promover o desenvolvimento econômico e a expansão do capital a partir de uma política global para a educação, no sentido da valorização da lógica do empreendedorismo e da competitividade. No escopo das propostas das reformas educacionais, destaca-se a análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e sua configuração no processo de formação continuada de professores, enfatizando sua relevância para o desenvolvimento da autonomia docente, em meio a um contexto em que impera a valorização do setor privado e a ótica da eficiência e da concorrência na área educacional.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AS CONFIGURAÇÕES QUE ESTÃO SENDO DESENVOLVIDAS PARA O BRASIL

No Brasil, verifica-se, principalmente a partir da década de 1990, a adoção de mudanças que ensejam reformas educacionais que coadunam com o modelo de desenvolvimento econômico emergente com a globalização. O recorte temporal em destaque se justifica pelo fato de que é a partir dessa década que “se aprofundam as relações entre este organismo internacional e o governo brasileiro, o que impactou profundamente os rumos das políticas educacionais adotadas no país desde então” (MOTA JR.; MAUÉS, 2014, p. 1138). Desde então, a educação passou a ser concebida como uma importante fonte de lucro, mas também incorporou uma concepção funcional no processo de mundialização do capital, tal como se refere Carnoy (2002), sendo vista como um setor estratégico para a expansão da economia. Esses são os fundamentos da teoria do capital humano, divulgado por T. Schultz, que afirma que o “componente da produção, decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção” (SCHULTZ apud FRIGOTTO, 2010, p. 50). A educação seria concebida como um instrumento eficaz para o desenvolvimento econômico, para a distribuição de renda e para a mobilidade social.

Nessa ótica, muitas ações foram empreendidas no âmbito educacional, integrando as reformas curriculares, as ações de financiamento para a educação (como foi o caso do Fundef e do Fundeb), o desenvolvimento de programas para a alfabetização de adultos, as diretrizes curriculares para a formação de professores, a realização e ampliação gradual de sistemas de avaliação em escala nacional, entre outras. Integrado a essas mudanças está um projeto de escola que segue um modelo econômico cujo objetivo

fundamental é a exploração do campo educacional com vistas à “criação de novas oportunidades de lucro” (BALL, 2014, p. 25). Desde a publicação do Relatório Delors, o setor educacional passou a ser considerado um importante instrumento para a concretização das políticas sociais e econômicas de âmbito mundial e nacional, afirmando uma concepção de escola capaz de formar o cidadão para ingressar de modo eficiente no mercado de trabalho e, assim, contribuir para a estabilidade política de um país, como se refere Leher (1999).

O conjunto de reformas operadas a partir do período em destaque possui como base o *fator humano*, sendo o eixo fundamental para impulsionar as atividades econômicas. Carnoy (2002) salienta as reformas educacionais fundadas na competitividade como centrais para o desenvolvimento econômico, entre as quais se destacam os seguintes fatores como parte integrante nesse processo: a ampliação da autonomia do poder de decisão para as escolas; a privatização dos serviços educacionais; o estabelecimento de padrões educativos a partir da aplicação de avaliações em escala nacional; a gestão racionalizada dos recursos destinados à educação, no intuito de angariar elevada taxa de sucesso com desprendimento de poucos recursos por parte do Estado; o aumento do investimento na educação básica a partir da transferência orçamentária do ensino superior para essa etapa de ensino; e o aprimoramento da formação inicial e continuada dos professores. A partir dessa lógica, o Estado deve investir em recursos de “alto rendimento e baixo custo” (CARNOY, 2002), tendo como objetivo, sobretudo, diminuir os gastos públicos com a educação, como é o caso do direcionamento dos investimentos para os livros didáticos e para a qualificação da formação continuada dos docentes.

Assim, para concretizar o projeto de expansão capitalista com as medidas econômicas que determinaram o que foi chamado de

globalização, afirma Leher (1999), se fez necessária a articulação entre educação, segurança política e alívio da pobreza. Dessa forma, os organismos internacionais, a partir desse período, passaram a ter uma importante e crescente atuação nas orientações e rumos das políticas educacionais, de modo que, a partir dos anos 1980, os países que “resistiram ao intervencionismo e à imposição do neoliberalismo, sustentando políticas neoestruturalistas, logo submeteram-se aos ditames dos ‘Novos Senhores do Mundo’”. Este é o caso do Brasil, especialmente nos governos Collor e Cardoso” (LEHER, 1999, p. 24).

A partir da década de 1990, as reformas educacionais implementadas no Brasil têm como propósito a expansão da educação básica sem que isso, entretanto, significasse o desprendimento de maiores investimentos na área por parte do Estado, como já destacado anteriormente. Os princípios que orientam as reformas educacionais, desde esse período, assentam-se na perspectiva da produtividade, eficiência e excelência, creditando à educação escolarizada o papel de reduzir as desigualdades sociais, estando a escola direcionada para formar a mão de obra necessária a abastecer o mercado de trabalho nos países em desenvolvimento. Entre os fatores que incidem na reestruturação do trabalho docente, podemos enfatizar:

a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como o núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento per capita, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), por meio da Lei nº 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

Essa imperiosa relação entre educação e ordem política se encontra inserida em um contexto histórico de preocupação dos organismos internacionais com o setor educacional, entre eles o Banco Mundial. Destaca-se que as reformas implementadas no Brasil relacionadas às políticas educacionais têm sentido no contexto do ajuste estrutural do Brasil ao neoliberalismo.

O ajuste estrutural que desmonta o precário Estado Social é feito em nome da globalização, um processo apresentado como inexorável e irresistível, contra o qual nada é possível fazer, a não ser se adaptar, mesmo que às custas de exponencial desemprego, privatizações selvagens, crise cambial, aumento da taxa de juros e destruição dos direitos do trabalho (LEHER, 1999, p. 24).

Tratamos o conceito de neoliberalismo com base em Ball (2014, p. 25-26), que engloba a noção de governamentalidade, refletindo-se na produção de sujeitos empreendedores e “auto-governáveis”. Ainda assim, conforme enfatiza o autor, o neoliberalismo é resultado da emergência de um projeto intelectual desenvolvido por Frederic Hayek e Milton Friedman e da noção de crise do Estado de bem-estar social keynesiano. Essa perspectiva envolve a consolidação de formas de Estado com princípios neoliberais que contam com um projeto político complexo e instável, que tem no mercado a base reguladora das relações sociais e da acumulação de capital, interpenetrando a vida social em todos os seus aspectos.

Importante considerar que a educação, nesse quadro de disputas econômicas, tem sentido quando articulada a determinados discursos e conhecimentos que legitimam uma política de educação global, na qual as empresas se preocupam com as políticas educacionais assumindo acordos que possam garantir novas oportunidades lucrativas. Esses fatores integram

[...] parte de um conjunto mais amplo de processos complexos que afetam a política educacional, os quais incluem novas formas de filantropia e de ajuda para o desenvolvimento educacional, para os processos de mercado de crescimento e expansão de capital (BALL, 2014, p. 37).

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Na conjuntura histórica problematizada anteriormente, o que se observa no Brasil é a construção de programas de formação de professores que valorizam os saberes da prática e o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, deslocando o eixo dos conteúdos para a centralização nos métodos. Entre aqueles que antecederam o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, podemos citar o Programa de Formação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, denominado Pró-Letramento, que apresentou, em sua proposta, uma perspectiva de formação continuada que valoriza a experiência pessoal do professor, seus saberes advindos das ações empreendidas no cotidiano da sala de aula, conforme destacado no *Guia geral do Pró-Letramento*:

A formação continuada de caráter reflexivo considera o professor sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, no processo, atribua novos significados a sua prática e compreenda e enfrente as dificuldades com as quais se depara no dia a dia (BRASIL, 2007, p. 2-3).

Cruz e Martiniak (2016) desenvolvem uma leitura crítica a esse contexto histórico de ações governamentais construídas em relação às propostas de formação continuada de professores alfabetizadores no país, destacando que os projetos estão relaciona-

dos à incapacidade e/ou falta de interesse e objetivos de formar profissionais para atuarem na perspectiva de superação das desigualdades e injustiças sociais capitalistas. Portanto, o foco dos programas de formação continuada docente está situado na qualificação dos métodos e técnicas de ensino e aprendizagem, e não na reflexão política e consciência crítica das desigualdades sociais que geram as formas díspares de acesso à leitura e apropriação do sistema de escrita alfabética.

No contexto do neoliberalismo, a formação continuada de professores assume um caráter compensatório, pois o professor não está preparado para enfrentar os desafios impostos pela sociedade capitalista. Portanto, é necessário prover com cursos que o ajudem a tomar decisões para as ações do cotidiano. Neste sentido, em 2001, foi lançado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, destinado aos professores e formadores com o objetivo de desenvolver competências profissionais nos alfabetizadores (CRUZ; MARTINIAK, 2016, p. 23).

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), organizado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, especificamente na gestão do ministro da Educação Paulo Renato, tinha como propósito a formação continuada de professores alfabetizadores a partir das ações do denominado professor formador, cujo papel era organizar e planejar as intervenções de formação conforme as características do grupo de docentes. Conforme expressa o documento orientador do Ministério da Educação (MEC), o professor formador necessitaria organizar e coordenar os encontros, estudar o material indicado e assistir aos vídeos, instigando o processo de aprendizagem dos alfabetizadores a partir das tarefas de estudo e planejamento construídos em parceria.

Seja qual for a organização planejada pelo formador, ele deve ter como objetivos contribuir para a aprendizagem dos professores e assumir a condição de parceiro. Para tanto, há um requisito que não se presta a negociações: a necessidade de estudo permanente (BRASIL, 2001, p. 9).

Tal proposta esteve centrada na formação de competências profissionais dos professores alfabetizadores para buscar romper com os altos índices de analfabetismo no Brasil, bem como para promover uma aprendizagem eficiente da leitura e escrita nos anos iniciais. “A despeito de todos os esforços, medidas e mudanças propostos, fato é que contamos ainda, no Brasil, com um elevado índice de fracasso escolar, principalmente na aprendizagem da leitura e escrita” (BRASIL 2001, p. 6).

O fato é que, desde esse período, as políticas públicas para a melhoria da qualidade dos níveis de leitura e escrita dos alunos dos anos iniciais estão centradas na perspectiva de colocar o docente como protagonista na geração dos resultados educacionais. O documento orientador do Profa expressa com clareza essa afirmativa, salientando que a responsabilidade pelo fracasso escolar é, direta ou indiretamente, atribuída ao professor, colocando-se como causas “a formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos – situações didáticas e materiais adequados” (BRASIL, 2001, p. 1). Podemos refletir sobre o fato de que, historicamente, as questões de ordem política e econômica não são consideradas ao se construírem propostas de reformas educacionais com o intuito de melhorar, de forma concreta, os indicadores que apontam a qualificação do processo de ensino e aprendizagem no Brasil. Conforme colocado por Cruz e Martiniak (2016, p. 25), o Profa foi caracterizado como uma política de governo; no entanto, em vista de sua desconti-

nuidade, não contribuiu para minimizar os problemas relacionados à alfabetização no Brasil.

Já o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), assim como os outros programas implementados pelos governos anteriores, esteve centrado na formação continuada dos professores, na importância de proporcionar o aprofundamento teórico e conceitual a esses profissionais, na reflexão dos problemas da escola e na construção de alternativas didático-pedagógicas que pudessem romper com os desafios e problemáticas que a escola impõe na atualidade, tendo em vista os altos índices de analfabetismo já destacados anteriormente. A partir da construção de uma rede de instituições e de profissionais envolvidos na implementação dessa política de formação continuada para os professores alfabetizadores, instituiu-se uma equipe de trabalho em rede que abarcou professores de universidades públicas federais, coordenadorias estaduais de Educação, secretarias municipais de Educação e professores da rede pública de ensino. A equipe referente à universidade era composta pela coordenação-geral, coordenação adjunta e supervisores. Os profissionais que compunham a equipe nas universidades eram responsáveis pela formação das professoras que exerciam a função de orientadoras de estudo. Estas, por sua vez, planejavam as formações das professoras alfabetizadoras nas escolas em que atuavam.

Portanto, o processo de planejamento das formações das professoras alfabetizadoras se iniciava nos estudos e debates construídos nas universidades, em colaboração com os professores que atuavam como orientadores de estudo e tinham seus desdobramentos construídos em sala de aula, com o propósito de garantir que os estudantes dos sistemas públicos de ensino fossem alfabetizados até os 8 anos de idade, conforme é expresso em um dos objetivos do programa PNAIC. Essa rede colaborativa avaliava continuamente o planejamento e os objetivos traçados nas for-

mações, debatendo os desafios e as angústias vivenciadas pelas professoras alfabetizadoras na sala de aula.

Cumprе salientar que esse processo de planejamento e assessoria pedagógica das universidades federais às escolas de educação básica através do PNAIC foi construído com base na autonomia do trabalho docente, fortalecendo e expandindo a função social das instituições federais de ensino no que tange à relevância da promoção da inter-relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. As críticas ao PNAIC, portanto, devem estar fundamentadas na pesquisa e na leitura da realidade do processo formativo que vivenciaram os professores participantes desse programa, refletindo, a partir da visão desses profissionais, as repercussões da formação continuada no seu planejamento pedagógico e no enfrentamento das dificuldades que vivenciam em sala de aula. As análises que não consideram a visão do professor alfabetizador no que tange às repercussões dos processos formativos vivenciados no PNAIC, aliadas à ausência de uma reflexão sobre a conjuntura social na qual a escola está inserida, mostram-se como pesquisas rasas e fragilizadas na construção de seus argumentos.

Apesar das críticas às políticas educacionais implementadas historicamente no Brasil, e nisso se incluem aquelas relacionadas à qualificação na formação inicial e continuada de professores, no que tange ao seu viés de moldar a escola aos ditames do mercado de trabalho, é imperativo salientar a relevância do PNAIC na construção de uma educação pública de qualidade no país. Desse modo, ratificamos a importância desse programa para qualificar os professores dos anos iniciais para o enfrentamento dos problemas que a escola vivencia nos dias de hoje, suprimindo as lacunas deixadas pela formação inicial e construindo espaços de estudos, diálogo e avaliação de suas práticas pedagógicas. O modo como o programa foi pensado e organizado ao longo dos seus cinco anos de edição, concedendo autonomia para as universidades constru-

írem suas propostas pedagógicas de formação continuada, atendendo às demandas específicas da comunidade escolar de cada cidade, mobilizou o interesse e o compromisso dos professores que trabalharam como supervisores de formação e orientadores de estudo na formação dos professores alfabetizadores, explorando a construção de estratégias pedagógicas que estavam relacionadas ao contexto singular que vivenciavam em sala de aula. O depoimento de uma orientadora de estudo salienta essa importante contribuição do PNAIC como política de formação de professores:

o PNAIC fortaleceu a autonomia dos professores para resolver os desafios da sala de aula e para buscar seu próprio desenvolvimento profissional, principalmente através do trabalho colaborativo e comprometido com os direitos de aprendizagem dos alunos, buscando consolidar efetivamente as habilidades de leitura, escrita, matemática em uma perspectiva ampla de formação interdisciplinar e integral (L. P., Relatório anual de formação, PNAIC-UFPe/RS, 2018).

Em relação ao processo de autonomia docente, fator relevante para a formação continuada de professores proposta pelo PNAIC, podemos enfatizar o relato dessa professora, que atuou como formadora regional pela Universidade Federal de Pelotas no período de 2013 até 2018, descrito no relatório das atividades docentes do PNAIC, sendo esta narrativa referente ao processo construído no último ano em destaque:

o trabalho desenvolvido oportunizou a retomada e ampliação das discussões que foram feitas em anos anteriores, tendo como premissa o diálogo permanente e sistemático com a prática docente desenvolvida nas escolas pelos professores, com foco na reflexão acerca do protagonismo docente para a construção de sua autonomia pedagógica,

observando o pressuposto de que um dos princípios do PNAIC e das estratégias formativas propostas pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) sempre foi o de proporcionar ao professor saberes que lhe permitam buscar caminhos que auxiliem o seu desenvolvimento profissional (L. P., Relatório anual de formação, PNAIC-UFPel/RS, 2018).

Diante do relato descrito, podemos enfatizar que, nesses cinco anos de implementação do PNAIC pela Universidade Federal de Pelotas, a sua importância também está relacionada ao fato de poder proporcionar espaços de aprendizagem coletiva para os professores, através das propostas de formação que abarcavam os estudos e debates colaborativos sobre os cadernos indicados pelo Ministério da Educação. Mas, além disso, as universidades e os professores que participavam desse processo tinham autonomia para indicar outros estudos, autores, artigos e livros que pudessem contribuir para ampliar seus conhecimentos sobre a sala de aula, sobre os desafios e as possibilidades que a escola apresenta atualmente.

O depoimento da formadora E.C., que participou do projeto na Universidade Federal de Pelotas de 2014 até 2018, expressa a importância que o PNAIC assumiu na formação de professores ao longo de todas as suas edições:

a mim, formadora regional do PNME/UFPel, Polo Santa Cruz, cabe a análise mais emocionada de todo o período de atuação no Pacto (2014 a 2018): a esperança de que o programa se mantenha, em tempos de redução em investimentos na educação pública no país, seria extremamente utópica. Entretanto, o trabalho desenvolvido, embasado nas reflexões acerca das práticas individuais, nas leituras dos cadernos, oficinas, vídeos e discussões modificaram a atuação de cada uma. Nossas sementes foram lançadas em solos férteis e frutificarão nos mais diversos pontos e escolas. Crianças serão beneficiadas em uma dimensão que não seremos capazes

de mensurar. Educadores mais humanos, cientes de sua condição e responsabilidade para além da adaptação do planejamento e dos procedimentos de ensino, mas atentos às competências dos alunos, e não apenas às suas limitações (E. C., Relatório anual de formação, PNAIC-UFPel/RS, 2018).

Sendo assim, cada universidade construía sua proposta de formação continuada de modo específico, atendendo às demandas e necessidades das regiões que estavam sob a sua responsabilidade. Nesse debate, podemos destacar a narrativa da professora formadora vinculada ao trabalho realizado pela instituição de ensino superior:

a relação teoria e prática, exaustivamente abordada no espaço acadêmico, ganha lugar no trabalho desenvolvido na formação proposta pelo PNAIC, uma vez que, por um lado, o respaldo e o enriquecimento teórico auxilia a pensar a prática [pedagógica] que se desenvolve e, por outro lado, que o saber próprio da prática seja considerado enquanto campo de conhecimentos, constituído a partir de vivências (L. P., Relatório anual de formação, PNAIC-UFPel/RS, 2018).

Tendo em vista o exposto, afirmamos que o PNAIC, como política pública de formação de professores para os anos iniciais, se constituiu como um marco histórico para os professores que atuam nessa etapa de escolarização, uma vez que propiciou a construção de espaços coletivos de aprendizagem entre pares e, além disso, possibilitou a concretização de um direito fundamental aos professores, garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), constante no artigo 62, §1º, no qual especifica que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009)” (BRASIL, 1996, p. 27833).

Destacamos que a autonomia docente se constitui como um elemento fundamental para a construção do processo sobre a consciência do papel da docência, envolvendo a tomada de decisões no exercício da profissão, buscando-se integrar experiência e conhecimento sobre os processos pedagógicos tal como trabalha Contreras (2002). As problemáticas relacionadas à perda da autonomia docente integram aquilo que Oliveira (2004) denomina proletarianização dos professores, fenômeno esse que resulta na intensificação da precarização do trabalho docente. Entre os elementos que caracterizam esse processo de precarização, se encontram a negação do direito à formação continuada e a crescente dificuldade dos professores em exercerem esse direito, a ampliação do número de alunos em sala de aula, as extensivas jornadas de trabalho e as condições precárias de infraestrutura em que se encontram as escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o exposto, as políticas educacionais no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, situam a educação como eixo central no processo de expansão do capital. Tal como expressa a teoria do capital humano, torna-se necessário incrementar e investir na qualificação da mão de obra, ampliando o conhecimento dos trabalhadores com vistas à superação das desigualdades sociais e expansão do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, está sendo construída uma concepção neoliberal de escola capaz de formar sujeitos para atender às demandas do mercado de trabalho. Nisso se inserem as concepções de empreendedorismo, eficiência e competitividade como fatores importantes do processo educacional. A esta compreensão de escola integra-se um determinado modo de pensar a formação continuada de professores e o papel que devem exercer nos dias de hoje.

A partir das reflexões propiciadas por Leher (1999), Oliveira (2004) e Ball (2014), salientamos a crítica à concepção de escola pensada a partir das necessidades expressas pelo processo de mundialização do capital, cujos elementos principais são a privatização dos serviços educacionais, a avaliação dos alunos e das escolas em escala nacional e a diminuição dos recursos por parte do Estado. Nesse contexto, reivindicamos a relevância histórica que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa assumiu na formação de professores, mesmo que integre um escopo de programas que estão atrelados a uma política educacional no Brasil que tem como objetivo construir uma escola e vincular os processos de trabalho docente ao desenvolvimento econômico, no qual impera a valorização do setor privado, a ótica da concorrência e da eficiência na educação. A partir dos depoimentos das professoras que participaram como formadoras, ministrando os encontros de formação para as orientadoras de estudo, fica evidente a importância que as universidades públicas assumiram no processo de qualificação das práticas pedagógicas dos educadores das escolas vinculadas ao programa, possibilitando a construção da autonomia docente a partir da ampliação do conhecimento pedagógico sobre a organização da rotina da sala de aula e sobre a relevância do planejamento docente para atender às especificidades e necessidades de aprendizagem de cada turma.

Além disso, o PNAIC propiciou o fortalecimento da relação entre a universidade e as redes de ensino públicas, ampliando as possibilidades de realização de atividades extensionistas coordenadas pelas instituições de ensino superior. Esse processo formativo, portanto, oportunizou a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, uma vez que o programa também se constitui como fonte relevante de pesquisa e registro do trabalho docente, mostrando que “são de suma importância os registros históricos que o PNAIC realizava sobre a docência na educação

básica através da produção de vídeos dos encontros de formação, relatos de experiências, registros fotográficos e escritos” (OLIVEIRA, 2018, p. 88).

Portanto, acreditamos que o PNAIC contribuiu efetivamente para valorizar os processos de formação continuada de professores alfabetizadores, destacando a possibilidade de realizarem uma formação continuada com carga horária e remuneração específica, além de oportunizar a atualização do conhecimento dos professores sobre os desafios que a escola atual enfrenta, sobre as pesquisas que estão sendo desenvolvidas na área educacional, motivando discussões coletivas para o enfrentamento dos conflitos que vivenciam no cotidiano da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BALL, S. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília: MEC, INEP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores:** Documento de Apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. **Pró-Letramento:** Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: guia geral. Brasília: MEC. SEB, 2007.

CARNOY, M. **Mundialização e reforma da educação:** o que os planejadores devem saber. Brasília: Unesco, 2002.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, M.; MARTINIÁK, V. Formação continuada de professores alfabetizadores. **Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n. 3, p. 19-32, set.-dez. 2016.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

MARTINS, E. M. **Todos pela Educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MOTA JR., W.; MAUÉS, O. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out.-dez. 2014.

OLIVEIRA, C. T. Uma narrativa das ações de planejamento e assessoria pedagógica no âmbito do PNAIC-UFPeL. In: NÖRNBERG, M. et al. (Org.). **O planejamento e a prática de registro em contexto de formação continuada**. Porto Alegre: Evangraf, 2018. p. 71-90.

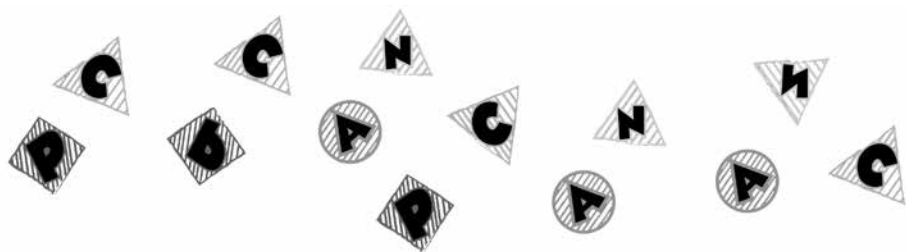
OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set.-dez. 2004.

PINTO, J. M. et al. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 199, p. 511-524, set.-dez. 2000.

DOCUMENTOS

E. C. **Relatório anual de formação**. PNAIC-UFPeL/RS, 2018.

L. P. **Relatório anual de formação**. PNAIC-UFPeL/RS, 2018.



GESTÃO DOS TEMPOS ESCOLARES E A ALFABETIZAÇÃO NAS VOZES DE PROFESSORAS PARTICIPANTES DO PNAIC

GEISA MAGELA VELOSO
ÚRSULA ADELAIDE DE LÉLIS

INTRODUÇÃO

O presente texto discute a gestão dos tempos de aprendizagem e confere visibilidade para representações de professoras mineiras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no âmbito da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). O objetivo é analisar representações de professoras sobre a gestão dos tempos escolares no ciclo de alfabetização, discutindo faces de sua prática pedagógica, tomando o ritmo das crianças como chave explicativa para se postergar a aprendizagem inicial da leitura e da escrita ou para se evitarem as abordagens lúdicas e menos estruturadas.

Ao fazer esse recorte, considera-se, com Frago (2001), que os estudos sobre espaço, tempo, discursos educativos e processos de comunicação têm produzido uma mudança nos processos de compreensão da sala de aula. Para o autor, tais questões – espaço, tempo e linguagem – constituem aspectos-chave para se compre-

ender o mundo social, tanto em nível individual quanto interpessoal, dado que revelam as nossas vivências e as representações que delas produzimos.

Como afirma Frago (2001), a divisão do tempo e do espaço de trabalho e a gestão racional do espaço coletivo e individual fazem da escola um lugar em que o ritual e o simbólico adquirem importância. Ainda conforme o autor, em uma instituição segmentada e parcelada, como é a escola, a coordenação (que implica vigilância e controle) somente é possível mediante a comunicação e a compreensão dos elementos simbólicos unificadores e a ritualização das atividades que nela acontecem.

Thompson (1995) considera o controle do tempo como elemento essencial na constituição da cultura e dos fazeres cotidianos. Estudos desse autor revelam que, entre os anos 1300 e 1650, ocorreram mudanças na concepção de tempo e na cultura intelectual da Europa Ocidental. Até então, marcava-se o ritmo da vida pelo tempo da natureza. Mas o cálculo do tempo com base nas atividades cotidianas era de difícil operacionalização, havendo necessidade de uma forma direta de medição. Assim, a disseminação do relógio, desde o século XIV, instaurou um novo modo de medir o tempo. Ao autor não interessa polemizar em que medida as mudanças se deveram à difusão dos relógios ou se essas mudanças se constituem como um sintoma de uma nova disciplina burguesa. Interessa-lhe problematizar essas relações e a constituição de novas formas de fazer e pensar a vida cotidiana. Pinho e Souza (2015, p. 667) consideram que

compreender determinado tempo social, a exemplo do tempo escolar, pressupõe o reconhecimento e a consideração da dinâmica de outros tempos sociais, observando as características de cada um desses tempos e os modos como se dão as relações entre eles na vida cotidiana.

Por essa perspectiva, o estudo realizado junto às professoras revela o quanto o PNAIC foi importante na produção de novas formas de gestão do tempo e de atuação na escola, produzindo o rompimento com alguns rituais já instituídos nas práticas e promovendo mudanças na cultura escolar.

Para analisar as representações das professoras alfabetizadoras, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, processo de investigação que “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2010, p. 28).

Para captar dados da realidade, foi aplicado um questionário orientado por algumas questões analíticas: como as professoras alfabetizadoras pensavam o tempo de aprendizagem no ciclo de alfabetização antes de participarem da formação desenvolvida no âmbito do PNAIC?; o programa contribuiu para a revisão do modo como passaram a fazer a gestão do tempo e utilizá-lo em favor da garantia do direito das crianças a uma plena alfabetização?

No processo de coleta de dados, contamos com a valiosa colaboração dos orientadores de estudo, que, entre os meses de novembro e dezembro de 2015, aplicaram o questionário impresso a 3.152 professoras bolsistas vinculadas à rede pública municipal de ensino de 119 municípios do Vale do Jequitinhonha, das regiões norte e central de Minas Gerais que, naquele momento, participavam das ações de formação do PNAIC-Unimontes. Desse universo, 1.002 sujeitos responderam ao questionário e constituem a amostra desta pesquisa.

A análise das respostas revela que as professoras desenvolveram diferentes modos de compreender o tempo destinado à alfabetização das crianças, circunscrevendo suas representações en-

tre dois posicionamentos bastante singulares. De um lado, houve uma forte recusa em orientar suas ações por abordagens lúdicas e menos estruturadas, como estratégia para não se perder o tempo das aprendizagens. De outro lado, há uma certa naturalização da não alfabetização no 1º ano de escolaridade, que encontra justificativa na heterogeneidade das crianças e nos diferentes ritmos de aprendizagem. Há, ainda, um terceiro grupo de professores, que procura o equilíbrio na gestão do tempo, de forma a ser possível alfabetizar letrando no ciclo de alfabetização.

Pinho e Souza (2015, p. 669) compreendem o ritmo “como a expressão do elevado número de anéis encadeados e interdependentes, englobando as diferentes funções sociais a serem desempenhadas pelos indivíduos e revela-se como uma sincronização da duração de cada um deles”. Dessa forma, o reconhecimento dos diferentes ritmos de aprendizagem das crianças se configura na assertiva de que há tempos e formas diferentes de sincronização desses anéis, mas isso não significa que, em função de tal diversidade, o processo de ensino deva estagnar-se e que a não alfabetização possa ser naturalizada.

No âmbito deste capítulo, o olhar que se lança sobre a temática não visa desqualificar discursos e práticas das professoras. Ao contrário, pretende-se conferir visibilidade para importantes modificações que elas imprimiram em suas formas de atuação, a partir do investimento que fizeram em sua formação profissional por meio do PNAIC. Para apresentar e discutir as representações das professoras, o texto foi organizado em duas seções. Na primeira, apresenta-se o modo como as professoras concebem o tempo para a alfabetização no âmbito do ciclo inicial de escolarização. Já na segunda seção, discute-se o modo como organizam suas práticas pedagógicas e dispõem do tempo na realização de sua ação alfabetizadora.

A GESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO PELA LÓGICA DO TEMPO E RITMOS DE APRENDIZAGEM

Escolano (2001) afirma que o tempo não é uma propriedade natural dos indivíduos, mas uma ordem que precisa ser aprendida, que se constitui como uma forma cultural que deve ser experimentada. Ainda conforme o autor, a invenção do relógio produziu a necessidade de mecanização do tempo, marcando o ritmo da ação, ordenando os ciclos de existência, suscitando uma nova percepção da temporalidade, pois “não só facilitou o cômputo das horas, como induziu uma verdadeira revolução na autorregulação das atividades humanas e na própria organização social” (ESCOLANO, 2001, p. 43).

No espaço das escolas, a gestão do tempo passou a ser elemento orientador do trabalho pedagógico. Na sala de aula, se tornou importante o controle do tempo para a realização das atividades cotidianas, cronometrado pelo relógio e pela marcação das horas e minutos. Também é fundamental a racionalização do tempo na duração mais longa, marcado pelo calendário, medido pelos meses, organizado pelas séries/anos de escolaridade.

Ao discutir a constituição da escola primária em Minas Gerais, Faria Filho (2000) aponta a força educativa do tempo e sua centralidade no aparato escolar, destacando a necessidade da ordenação dos tempos escolares, que são múltiplos e, associados à ordenação do espaço escolar, fazem parte da ordem social e escolar:

são “tempos” pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campanhas, deve ser entendida como um movimento que tem ou propõe múltiplas trajetórias de institucionalização (FARIA FILHO, 2000, p. 70).

Dessa forma, se nos primeiros anos do século XX os tempos escolares foram controlados nos anos/séries, a partir dos anos

1980 as escolas passaram a ordenar os tempos pelos ciclos de aprendizagem. Naquele momento, esta ordenação se apresentou como forma alternativa de organização, com objetivo de garantir que as crianças não fossem reprovadas ao término do ano letivo e da série escolar e pudessem contar com um maior tempo para consolidação de suas construções e aprendizagens.

Os cadernos de formação do PNAIC fazem a defesa do regime ciclado para organizar tempos e espaços, planejar a progressão escolar e possibilitar a diversificação dos agrupamentos tendo em vista a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças (LEAL, 2012). Assim, a progressão pode representar fenômenos distintos, mas interligados.

Pode-se, por exemplo, falar de progressão escolar, que é o avanço formal no processo de escolarização, havendo reconhecimento de que o indivíduo passou de uma etapa de escolarização para outra. Pode-se falar de progressão do ensino, que implica no planejamento de situações que sejam gradativamente mais complexas quanto aos conhecimentos e capacidades exigidos e pode-se, também, falar de progressão das aprendizagens, que diz respeito ao fato de que os estudantes agregam conhecimentos e desenvolvem capacidades durante a escolarização (LEAL, 2012, p. 9-10).

Ao adotar os ciclos, a progressão não pode ser compreendida como passagem de uma etapa de escolaridade para outra. É necessário planejar o trabalho para garantir a progressão das aprendizagens das crianças e, também, sublinhar, como fazem Pinho e Souza (2015), que as temporalidades dos alfabetizandos,

ao mesmo tempo em que apresentam características dos diferentes tempos sociais, exprimem modos singulares de se apropriar e experienciar o tempo. Essas formas de apropriação, no entanto, contrastam muitas vezes com o tempo uniformizador da escola (PINHO; SOUZA, 2015, p. 668).

Por esse motivo, considerar os ritmos distintos de aprendizagem contrapõe-se à noção de aluno médio – o disciplinado, atento e ajustado ao meio escolar e que mantém uma relação produtiva e rigorosa com o tempo –, concepção produzida no contexto em que se aprofundam os mecanismos de reordenação temporal da escola, com a substituição da instrução individual pela pedagogia coletiva, que “começa a se institucionalizar com a adoção dos métodos mútuo e simultâneo, que passam a configurar novas formas de organização escolar” (PINHO; SOUZA, 2015, p. 668).

Ao tomar o tempo como categoria e analisar os discursos produzidos pelas professoras participantes do PNAIC, não foi possível perceber clareza teórico-prática a orientar a adoção dos ciclos de aprendizagem. Os discursos indicam que a ampliação do tempo destinado à alfabetização no ciclo inicial parece ter produzido, para as professoras, um efeito inversamente contrário à lógica de regulação das atividades. Assim, por compreender que a alfabetização deveria acontecer em três anos, as professoras passaram a esperar que a progressão da escolaridade produzisse essa aprendizagem. E, orientadas pela crença de que as crianças apresentam ritmos diferentes, as professoras não planejavam a progressão de um ensino que se mostrasse capaz de promover a progressão da aprendizagem. Por não se sentirem cobradas a apresentar resultados de alfabetização e aprovação ao término do 1º ano de escolaridade, as professoras mantinham-se tranquilas e, de certo modo, acomodadas em relação aos ritmos de aprendizagem em sua relação com os tempos escolares.

Antes do PNAIC, as professoras haviam construído representações bem particulares, que não se relacionam propriamente à garantia do direito de aprendizagem das crianças, em que a flexibilização dos tempos escolares não corresponde a objetivos de aprendizagem. As professoras adotaram a ideia de que as crianças tinham ritmo próprio de aprendizagem, sendo que o respeito a

esse tempo assume o sentido de não atuar ou intervir, mas aguardar que as aprendizagens se processassem.

Dada a certeza de que a aprendizagem se processa no tempo da criança, restava pouco espaço de atuação para as professoras. Por essa lógica argumentativa, se as crianças tinham até o 3º ano para se alfabetizar, era normal que não compreendessem a escrita alfabética ou não se apropriassem das convenções desse sistema de escrita no 1º ano de escolaridade. Tornou-se tão natural que os alunos não se alfabetizassem nesta etapa da escolaridade que algumas professoras chegaram a estender o tempo da alfabetização para toda a 1ª fase do ensino fundamental, como revelam as falas a seguir, obtidas a partir da aplicação dos questionários.

Na minha concepção, a alfabetização e o letramento eram estendidos até o 5º ano. Com o Pacto o aluno deve saber ler, escrever e interpretar até os 8 anos. As aulas tornaram-se mais atrativas, os alunos com dificuldades tiveram mais interesse pelas aulas devido aos jogos e brincadeiras que antes não eram realizadas (professora da rede municipal, nov./dez. 2015).

O aluno tem que chegar ao final do fundamental básico letrado, porém o Pacto coloca esse tempo mais restrito, com um maior apoio nas atividades e esclarecimento sobre a necessidade deste letramento se completar até os 8 anos de idade. Esta [compreensão sobre os tempos da alfabetização] foi aperfeiçoada ao longo da capacitação (professora da rede municipal, nov./dez. 2015).

Os discursos revelam mudanças nas concepções das professoras e na cultura escolar, indicando a necessidade de se garantir a aprendizagem no ciclo de alfabetização. Perrenoud (1999) afirma que a individualização do percurso de formação se constitui como eixo orientador do sistema de ciclos, sendo importante procurar por uma via intermediária para sua operacionalização:

entre uma condescendência excessiva, que deixaria o aluno entregue a si próprio e ao seu “ritmo natural”, esperando que o tempo produza um improvável milagre, e a arregimentação numa marcha forçada que não leva em conta as possibilidades reais dos aprendizes; essa via intermediária é uma via estreita, difícil de conceber e mais ainda de realizar (PERRENOUD, 1999, p. 9).

Em nosso estudo, percebe-se que, a partir do PNAIC, as professoras redimensionaram crenças sobre os tempos escolares e de aprendizagem, produzindo-se um olhar sensível e politicamente engajado sobre os estudantes, que os vê como crianças e os compreende como cidadãos de direito. Tal sensibilidade aliou-se a uma preocupação com a mudança das práticas e com a garantia da aprendizagem efetiva de todas as crianças, como se pode observar nas falas a seguir.

Com o PNAIC passei a acreditar que seja necessário ensinar o aluno a ler e escrever até os 8 anos de idade. Talvez até conhecesse a importância de alfabetizar letrando, mas o Pacto nos conduziu a mostrar resultados e buscar novas estratégias. A busca de estratégias para levar o aluno a ser sujeito do processo de aprendizagem (professora da rede municipal, nov./dez. 2015).

Antes do PNAIC buscava garantir que os alunos do ensino fundamental até o 3º ano tivessem se apropriado do sistema de escrita alfabética. Hoje sei que nossa ação pedagógica precisa contribuir para que as crianças compreendam a intenção dos textos que leem no contexto das práticas de sua vida cotidiana dentro e fora da escola (professora da rede municipal, nov./dez. 2015).

Achava que era preencher o tempo. A partir dos processos de formação, penso que seja prática (professora da rede municipal, nov./dez. 2015).

As falas das professoras sinalizam ser necessário compreender as especificidades da alfabetização para que se possa ensinar a ler e escrever no contexto de práticas letradas, consoante ao que as crianças podem compreender em cada ano de escolaridade, não ficando estacionadas em suas construções, mas garantindo-se condições para a progressão do ensino e das aprendizagens. Na década de 1980, Soares (1985) já havia alertado sobre a tendência em se atribuir um significado demasiado abrangente para a alfabetização, sinalizando a inadequação de compreendê-la como processo que se estenderia por toda a vida.

Pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização, seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar (SOARES, 1985, p. 20).

Por essa perspectiva, torna-se possível uma ordenação dos tempos no ciclo de alfabetização que se encaminhe para práticas equânimes, no sentido de que todas as crianças tenham a garantia de seus direitos de aprendizagem.

A DESCONSTRUÇÃO DO RITMO PADRÃO COMO DETERMINANTE DO TEMPO DE APRENDIZAGEM

Para compreender o tempo escolar, é preciso levar em conta outros tempos sociais (PINHO; SOUZA, 2015), dado que a escola se insere na estrutura e conjuntura social mais ampla e não é imune a esse contexto.

O tempo escolar, como um *complexus*, aquilo que é tecido junto, comporta fios de diferentes tipos. A soma dos conhecimentos a respeito de cada um desses tipos de fio não é suficiente para compreender o tempo escolar, entendido

como relação entre os tempos sociais e as temporalidades dos sujeitos (PINHO; SOUZA, 2015, p. 667).

Thompson (1995) considera que, na escola, o tempo é um importante elemento de disciplina e, ao tomá-lo para regular suas atividades, essa instituição educativa opera uma mudança extraordinária nos estudantes, produzindo a obediência e a docilidade – disciplinar o corpo para preparar para o trabalho. Esse disciplinamento se faz com base na concepção de que existe um ritmo padrão que conduz e disciplina as ações da escola, situado “no intervalo entre um ritmo rápido e outro lento: um ritmo médio” (PINHO; SOUZA, 2015, p. 671).

Nessa direção, discutimos outra perspectiva da ordenação do tempo nas escolas e no ciclo de alfabetização, uma faceta de controle e de uso racionalizado do tempo escolar, que se fez presente nos discursos das professoras, revelando forte preocupação com a proposição de atividades que potencializassem sua eficiência. De um lado, como mostramos na seção anterior, a preocupação com o tempo foi relativizada, havendo um prolongamento do tempo da alfabetização ao longo da 1ª fase do ensino fundamental, aliado a certa naturalização da não aprendizagem nos primeiros anos. No entanto, há professoras que se posicionam em favor do controle, para se evitar a perda de tempo. Por esse viés do controle, o problema a ser equacionado pelas professoras era de não se perder tempo com atividades que não otimizassem a alfabetização. Assim, na gestão do tempo da aula e na organização das atividades alfabetizadoras, antes do PNAIC, as professoras acreditavam que o trabalho com jogos e com a leitura de textos literários se constituía como perda de tempo. Isso se evidencia nas vozes das professoras.

Antes do PNAIC, pensava que as atividades de leitura como deleite não seriam úteis sendo feitas todos os dias, pois ti-

riaria tempo de outras atividades. A partir dos processos de formação, acredito que minha prática melhorou (professora da rede municipal, nov./dez. 2015).

Hoje consigo lidar com jogos percebendo que não é perda de tempo, e sim mais uma maneira de ensinar (professora da rede municipal, nov./dez. 2015).

A leitura deleite era vista como uma perda de tempo, atividade obrigada pelo Pacto. Porém com o passar do tempo percebi o interesse dos alunos e o desenvolvimento e gosto pela leitura (professora da rede municipal, nov./dez. 2015).

Tais representações indicam o modo como as professoras faziam a gestão do tempo antes e depois de participarem das atividades de formação do PNAIC. Suas vozes indicam a prioridade para determinados conteúdos escolares que preenchiam o cotidiano escolar e impediam que se disponibilizasse tempo para realizar atividades mais lúdicas como brincadeiras e jogos pedagógicos ou mesmo a leitura compartilhada de textos literários, no âmbito do PNAIC denominada leitura deleite. Esta é uma escolha alicerçada em suas concepções e modos de compreender a alfabetização e a aprendizagem das crianças.

Esse discurso revela uma percepção que se coaduna com teorizações de Frago (2001) sobre espaços e tempos escolares. Para o autor,

há muitas maneiras de se impedir ou de proibir, mesmo sem fazê-lo de forma expressa. Basta que ocupem todos os espaços e todos os tempos. Um projeto totalitário seria aquele em que os indivíduos, isolados ou em grupo, não dispusessem de espaços ou de tempos (FRAGO, 2001, p. 61).

Por essa lógica operativa, as professoras sentiam que o trabalho com atividades mais lúdicas, como jogos, brincadeiras e leituras literárias, poderia impactar negativamente as aprendizagens

das crianças, favorecendo o entretenimento e roubando-lhes oportunidades para se alfabetizarem. Por isso, antes de participarem das atividades de formação do PNAIC, as professoras ocupavam os tempos escolares com atividades mais estruturadas e tradicionais por acreditarem que fossem mais produtivas e eficazes para a alfabetização.

O rompimento com essas crenças deu às professoras condições de organizar o tempo por uma abordagem distinta, afastando-se da padronização do tempo imposto pela escola, reconhecidamente controlador e disciplinador. “O ritmo, pela sua regularidade e previsibilidade, fecha, modela, enforma, predetermina” (PINHO; SOUZA, 2015, p. 673).

Portanto, contrapor-se à racionalização do ritmo significa reconhecer a diversidade dos tempos de aprendizagem de cada aluno sem, contudo, recorrer à apatia pedagógica presente na teoria do pseudorespeito ao tempo de cada um. Pensar o tempo do sujeito como uma propriedade individual “pode reforçar o isolamento, e não a interação, no processo de aprendizagem” (PINHO, SOUZA, 2015, p.672), substituindo o trabalho pedagógico pela improvisação e o espontaneísmo, pela acomodação e naturalização do não aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao procurar compreender os processos de ancoragem das representações das professoras sobre os tempos escolares, percebe-se que há dois elementos sobre os quais se apoiavam para legitimar suas construções: de um lado, a organização do currículo em ciclos; de outro, a ideia dos ritmos diferentes de aprendizagem e da necessidade de respeito às particularidades das crianças. Ambas as perspectivas tiveram por consequência a naturalização do não aprendido por parte das professoras.

Antes de participar das atividades formativas do PNAIC, parte das professoras acreditava que a função docente implicava deixar livres as crianças para que estas pudessem reconstruir o objeto de conhecimento e descobrir a leitura e a escrita por sua ação sobre ele. A lógica que as orientava é que as crianças são ativas em suas construções, sendo esse um processo interno a ser vivenciado por cada uma. Assim, produziu-se a ideia de que cada criança se alfabetizaria em seu tempo – percepção que conduziu a uma naturalização não das diferenças, mas das desigualdades de aprendizagem. Essa naturalização, em última instância, gerou a própria negação do direito de aprender, com base nas diferenças do ritmo dos aprendizes e das oportunidades vivenciadas fora da escola.

Outra parte das professoras acreditava ser essencial controlar o trabalho pedagógico com rigor, evitando-se abordagens mais lúdicas, que eram compreendidas como perda de tempo. Tal perspectiva, que culmina na instauração de um ritmo padrão de aprendizagem, enforma o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, submetendo-os, inclusive, a métodos e processos predeterminados de conhecimentos e tempos. Considerar a diversidade dos tempos de aprendizagem dos alfabetizando significa assumir posicionamentos teórico-metodológicos que fujam da linearidade enquanto categoria enrijecida e polarizada entre o aprendido e o não aprendido.

Com o PNAIC, as professoras tiveram oportunidades formativas que possibilitaram reflexões e construções, sinalizando novas formas de compreender e fazer, de gerir o tempo e caminhar rumo ao direito de aprendizagem de todas as crianças.

REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis: Cortez, 2010.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DPE, 2001. p. 18-57.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Dos pardieiros aos palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DPE, 2001.

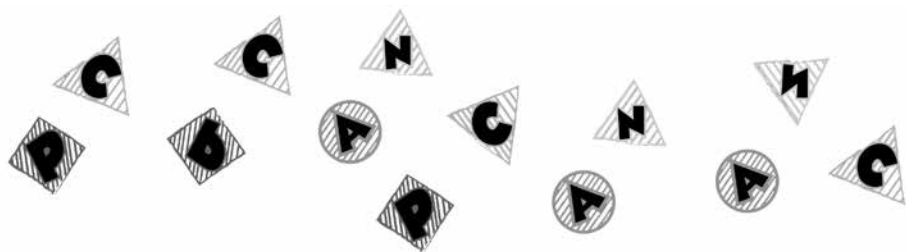
LEAL, Telma Ferraz. Ciclo de alfabetização e progressão escolar. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio e Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: organização do trabalho docente para a promoção da aprendizagem. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 6-19.

PERRENOUD, Phillipe. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 1-20, nov. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a01n108.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de; SOUZA, Elizeu Clementino de. O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo padrão às simultaneidades. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, jul.-set. 2015.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 19-24m 1985. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1358>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

THOMPSON, Edward Palmer. Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial. In: THOMPSON, Edward Palmer. **Costumbres en común**. Barcelona: Crítica, 1995. p. 395-452.



AVALIAÇÃO MUNICIPAL DA ALFABETIZAÇÃO (AMA) NO MUNICÍPIO DE CANGUÇU/RS (2013-2014)

LUCAS GONÇALVES SOARES

ELIANE PERES

INTRODUÇÃO

No ano de 2012 entrou em vigência, a partir da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Trata-se de uma ação promovida pelo governo federal, através do Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Distrito Federal, os estados e municípios, que tem como objetivo principal assegurar que todas as crianças, até os 8 anos de idade, estejam alfabetizadas em língua portuguesa e matemática, até o 3º ano do ensino fundamental.

Ao PNAIC estão vinculadas ações de diferentes eixos que justificam o comprometimento da política com o período de alfabetização. Os eixos de atuação são classificados em: 1) formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo (profissional da rede de ensino responsável pela formação dos professores alfabetizadores no seu âmbito de atuação, estadual ou municipal); 2) materiais didáticos, obras

literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) avaliações sistemáticas, gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012).

O município de Canguçu, no Rio Grande do Sul, fez a adesão à política pública do PNAIC no ano de 2012. Seus professores participantes atuavam em turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, etapa denominada ciclo de alfabetização, conforme a implantação da Lei nº 11.114/05, que institui o ensino fundamental de nove anos, e a Lei nº 11.274/06, que estabelece as diretrizes dessa nova estrutura do sistema educacional brasileiro.

Em educação, em qualquer etapa de ensino, um dos maiores desafios é a avaliação. Nesse sentido, enquanto sistema próprio de ensino, que é o caso da rede municipal de Canguçu, pode-se considerar avaliação como:

um sistema de informações que tem como objetivos fornecer diagnóstico e subsídios para a implementação ou manutenção de políticas educacionais. Ela deve ser concebida também para prover um contínuo monitoramento do sistema educacional com vistas a detectar os efeitos positivos ou negativos de políticas adotadas (KLEIN; FONTANIVE, 1995, p. 29).

O PNAIC suscitou inúmeras discussões acerca do tema avaliação, todavia as mais polêmicas têm sido em relação à elaboração e à aplicação de avaliações externas e aos usos de seus resultados. Uma das justificativas para esse tipo de avaliação é a necessidade de informar o desempenho e os resultados do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, especialmente para gestores educacionais, famílias e a sociedade em geral, com a finalidade principal de levantar e coletar dados que auxiliem as ações no campo da gestão da política educacional.

No caso da rede municipal de Canguçu, considerava-se necessário acompanhar o impacto das políticas, especialmente na

sala de aula. Por isso, ponderava-se que era preciso um acompanhamento mais efetivo e amplo, pois somente a avaliação da aprendizagem em nível interno à escola – diagnóstica e formativa –, na qual professores, com base nos conteúdos desenvolvidos, procuram identificar o que os alunos aprenderam, não era (é) suficiente. Dessa forma, a avaliação externa à escola colocava-se como uma possibilidade, embora se soubesse das controvérsias e dos desacordos dessa prática no contexto da educação brasileira. Gladys Rocha (2014) conceitua o verbete “avaliação externa” no *Glossário Ceale*:

recebe essa denominação porque é concebida, planejada, elaborada, corrigida e tem seus resultados analisados fora da escola. Ela busca aferir o desempenho demonstrado pelos alunos, a fim de que seja possível confrontar o que o ensino é com o que deveria ser, do ponto de vista do alcance de algumas habilidades (ROCHA, 2014, p. 40).

A autora ainda complementa pontuando a diferença entre avaliação interna e externa:

avaliação externa visa aferir habilidades e competências que, espera-se, tenham sido ensinadas em certo momento da escolarização. A avaliação externa se distingue, portanto, da interna, porque focaliza o ensino e não a aprendizagem (ROCHA, 2014, p. 40).

Na alfabetização, etapa específica da qual estamos aqui tratando, o tema da avaliação se faz ainda mais desafiador, pois se corre o risco de fazer a mediação do instrumento avaliativo em um momento em que o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e matemática ainda não foi consolidado. Tal reflexão acaba colocando em questão não só a avaliação que é realizada em sala de aula, isto é, a avaliação interna, mas também as propostas pelo Ministério da Educação (MEC), as externas, como a

Provinha Brasil, instituída a partir da Portaria nº 10, de 24 de abril de 2007, e que procura avaliar o desenvolvimento dos alunos referente à alfabetização e ao letramento em língua portuguesa e matemática, sendo aplicada em duas etapas nas turmas de 2º ano do ensino fundamental.

Nesse contexto, outro exemplo de avaliação externa direcionada ao ciclo de alfabetização que pode ser referida é a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada ao final do referido ciclo, ou seja, nas turmas de 3º ano. A ANA, proposta e aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Ministério da Educação, produz indicadores que podem contribuir nas discussões sobre alfabetização. Tal proposta foi prevista na portaria que instituiu o PNAIC, já citada, mediante a realização de uma “avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP” (art. 9º, inciso IV). Todas essas ações objetivam a melhoria da qualidade do ensino e a redução das desigualdades no ciclo de alfabetização.

Considerando os estudos realizados por Afonso (2000, 2010), Ball (2005) e Sacristán (1999), Amaro (2013) afirma que as avaliações externas e as discussões acerca desse fenômeno não são novas, nem no Brasil, nem no mundo. Diz a autora:

esse não é um fenômeno exclusivamente situado no contexto nacional. Os movimentos em torno da avaliação de sistemas estão em curso desde a década de 1980, inspirados nas reformas educacionais implementadas por países que estão no centro das decisões políticas e econômicas mundiais – EUA e Inglaterra. Essas reformas denotam claro interesse regulatório e, portanto, de controle, com intenções explícitas de transformar a educação num grande mercado (AMARO, 2013, p. 34).

Inúmeros autores argumentam que as avaliações externas podem transformar a educação em um “grande mercado”, levando

à competição, não sendo determinantes no processo de melhoria do ensino e, sim, “[...] úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos rankings, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 874-875).

Contudo, as avaliações externas podem ser também uma das formas de acompanhamento das políticas públicas adotadas pelos municípios, estados e governo federal, sejam elas de forma individual/local ou em parceria entre os entes. O PNAIC é um exemplo de uma política implementada com a parceria entre municípios, estados e governo federal. Nessa perspectiva de avaliação externa, o município de Canguçu, localizado no interior do estado do Rio Grande do Sul, propôs, na rede municipal de ensino, uma avaliação dessa natureza e a denominou Avaliação Municipal da Alfabetização (AMA) nos anos de 2013 e 2014.

As formações do PNAIC no município supracitado ocorreram mensalmente durante 2013 e 2014. Para a realização das atividades formativas, foram constituídos três grupos de docentes (professores alfabetizadores – PAs), com média de 30 participantes em cada. Cada grupo foi acompanhado por uma orientadora de estudo, também servidora ou professora municipal. Todas as atividades eram articuladas pelo coordenador local, vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Canguçu (SMEE).

Durante essas formações, as orientadoras de estudo perceberam, entre outras coisas, a existência de um conflito entre os professores do 1º e do 2º ano. Na ocasião, foi exposta a seguinte situação: os docentes do 1º ano alegavam que eram questionados por seus colegas de 2º ano, que argumentavam que a primeira etapa de aplicação da Provinha Brasil, no início do ano letivo, não correspondia ao trabalho desenvolvido naquele ano, e sim no ano anterior; e, por isso, as médias baixas, em alguns casos, eram resul-

tados de um trabalho malconduzido no 1º ano. Já os professores alfabetizadores do 1º ano defendiam-se argumentando que essa avaliação não contemplava somente os direitos de aprendizagem que deveriam ser consolidados no 1º ano; além disso, muitas vezes, as questões propostas eram consideradas “fora da realidade dos alunos”, o que é um aspecto discutido, inclusive, por autores que estudam as avaliações externas reconhecendo que elas são alheias ao cotidiano escolar. Machado (2012, p. 71), por exemplo, afirma que a avaliação externa “é todo processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar”.

Diante desse cenário, ou seja, pela situação conflituosa entre professores do 1º e 2º ano e mais ainda, como já foi afirmado, pela necessidade de ter dados referenciais à aprendizagem dos alunos da rede municipal de Canguçu, especificamente do 1º ano, os gestores educacionais optaram por um tipo de avaliação externa, na perspectiva da contribuição à formulação das políticas educacionais em vários níveis. Assim, neste trabalho, apresenta-se e discute-se a implementação da política avaliativa no município já referido, bem como alguns dados dos anos de 2013 e 2014, descrevendo quais ações puderam ser desenvolvidas nesse contexto.

O MUNICÍPIO DE CANGUÇU/RS E OS NÚMEROS DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

O município de Canguçu é conhecido como a capital nacional da agricultura familiar e sua população concentra-se no meio rural, trabalhando na agricultura em propriedades que, na maioria, não ultrapassam 25 hectares. Atualmente são cerca de 13 mil propriedades rurais e, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), relativa ao ano de 2015, o município de Canguçu chegaria a 55.801 habitantes, 63% desses moradores e trabalhadores no campo.

No campo, a educação básica é oferecida por escolas municipais e estaduais. Considerando apenas as escolas de ensino fundamental e médio, o município atualmente conta com 17 escolas estaduais e 31 escolas municipais (essas apenas de ensino fundamental). Desse total, 38 localizam-se na zona rural. Pode-se perceber que o número de escolas no campo é maior do que aquelas situadas na sede do município. Tal situação justifica-se pela grande área rural de Canguçu: 3.520,6 km². Com a finalidade de atender os alunos o mais próximo possível de sua residência, evitando o deslocamento em veículos do transporte escolar, várias escolas foram criadas em diferentes localidades, gerando o cenário apresentado (Gráfico 1). As escolas municipais envolvidas na Avaliação Municipal da Alfabetização (AMA) estão distribuídas conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição das escolas municipais em Canguçu 2013-2014



Fonte: SMEE/Canguçu

O fato de haver maior número de escolas situadas no campo em relação às localizadas na cidade deve ser considerado e, sobretudo, respeitado em uma avaliação externa. As particularidades locais não podem ser totalmente ignoradas, mesmo que a avaliação seja censitária, como foi o caso da AMA, em Canguçu.

A Secretaria de Educação e Esportes de Canguçu priorizou e procurou viabilizar que a maioria dos professores que atuassem no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) participassem dos encontros de formação. Além disso, primava para que a gestão das escolas, juntamente com o corpo docente, aproveitasse da maneira mais apropriada os recursos recebidos (livros de literatura infantil, jogos, cadernos de formação, entre outros). Dessa forma, obteve-se uma adesão de mais de 90% desses profissionais nos anos de 2013 e 2014. A Tabela 1 apresenta o número de professores e alunos que se inseriram nessa ação em Canguçu.

Tabela 1 – Professores alfabetizadores e alunos envolvidos no PNAIC-Canguçu 2013- 2014

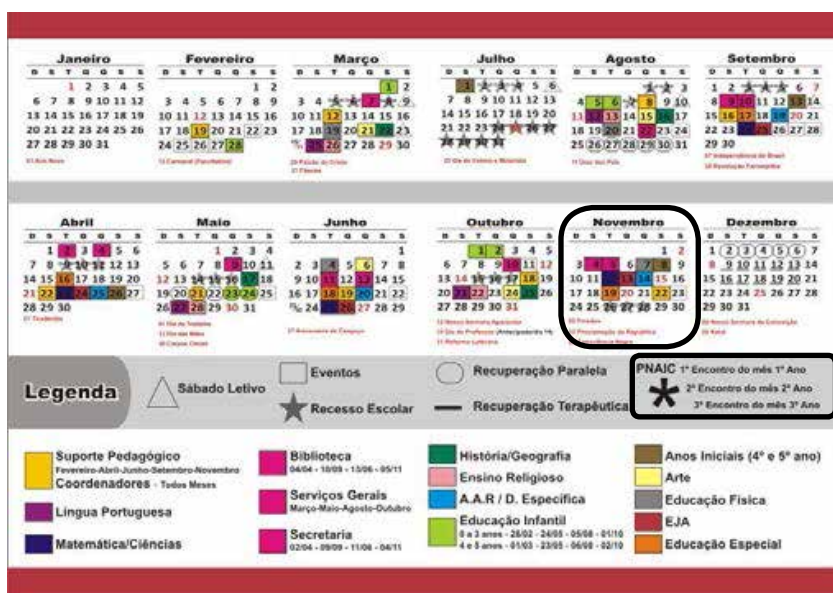
Ano	Professores			Alunos		
	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano
2013	31	32	30	435	610	530
2014	31	33	33	367	523	531

Fonte: SMEE/Canguçu

Para atender esses professores, como já foi dito, os encontros de formação foram organizados por grupos e o critério utilizado para a composição desses grupos foi o ano no qual atuavam: 1º ano, 2º ano ou 3º ano. Dessa forma, foram criados três grupos, cada um deles atendido por uma orientadora de estudo, que tinham exclusividade de carga horária (40 horas semanais) para o planejamento, a execução e o acompanhamento do PNAIC-Canguçu. Entendia-se que a forma como os grupos foram organizados propiciaria uma troca mais efetiva, visto que alfabetizadoras do mesmo adiantamento poderiam discutir as dificuldades que encontravam no seu cotidiano e socializar atividades e experiências que haviam tido resultados positivos.

A SMEE também inseriu no planejamento anual de política de formação continuada os encontros do PNAIC. O calendário foi amplamente divulgado nas escolas, inclusive para a comunidade, com o objetivo de que todos acompanhassem e entendessem que os professores estariam em um momento de estudo e aprimoramento, procurando evitar, assim, resistências dos pais e dos próprios colegas que, talvez, não compreendessem a dimensão da importância desses momentos de formação. A Figura 1 traz o calendário de formação de 2014.

Figura 1 – Calendário de formação continuada 2014



Fonte: SMEE/Canguçu

Como pode ser observado no calendário, além das formações do PNAIC, todos os outros segmentos da educação municipal poderiam se inserir em um grupo de formação. Partia-se do princípio de que não se podia pensar em qualidade na educação sem oferecer uma formação continuada de todos profissionais envolvidos no processo. Como diz Freire em sua poesia “Escola é¹”, todos somos gente, ou seja, “o diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente”. E, enquanto tal, buscou-se valorizar todos os profissionais entendendo que era fundamental que todos tivessem acesso à formação continuada e participassem das discussões do/sobre o processo educativo. Também o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi um importante propulsor e uma forma de incentivo aos professores alfabetizadores do município. A seguir, serão abordados alguns aspectos relevantes do PNAIC para este capítulo.

O PNAIC E AS ESPECIFICIDADES DA ALFABETIZAÇÃO

Conforme abordado na introdução deste capítulo, o PNAIC foi instituído no ano de 2012 em uma ação pactuada em todo o âmbito federal. Sua implementação surgiu, principalmente, a partir de dados como de baixa qualidade e aproveitamento escolar, especificamente ao que se refere à alfabetização, como os dados do sistema de avaliação da educação básica (SAEB).

O SAEB, a partir do ano de 2005, através da Portaria nº 391, em 21 de março, é composto por três processos de avaliação em larga escala: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), sendo esta mais concebida em suas divulgações como Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), incorporada ao SAEB em

1 Disponível em: <http://www.cuidademim.com.br/site/index.php?option=com_content&view=article&catid=45:publicacoes&id=125:a-escola-e>. Acesso em: 22 ago. 2017.

2013 através da Portaria nº 482, de 7 de junho. Os dois primeiros processos avaliativos citados ocorrem bianualmente, enquanto o segundo ocorre anualmente.

Dados do SAEB anteriores à criação do PNAIC e da ANA evidenciavam baixos índices nas habilidades de leitura em turmas de 4ª e 8ª séries. Esses resultados estão diretamente relacionados com algumas ações federais, como: a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE/2013), qual seja: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental; e o Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação.² Ambas as ações possuem o mesmo sentido, que é proporcionar ao aluno uma educação compatível com a sua idade, bem como que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental.

Através da Portaria nº 4 aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e Conselho de Educação Básica em 20 de fevereiro de 2008, são apresentadas as orientações sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. Nesse documento é possível observar a preocupação do governo em esclarecer do que se trata o período destinado aos três primeiros anos do ensino fundamental, denominado ciclo de alfabetização:

os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2008, p. 2).

2 Movimento da sociedade civil brasileira, criado em 2006, que tem a missão de contribuir em prol de uma educação básica de qualidade a todas as crianças e jovens do país até o ano de 2022. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>.

O ciclo supracitado juntamente com as outras alternativas que possuem uma atenção voltada para identificar o nível das habilidades desenvolvidas no período de alfabetização são ações elaboradas de acordo com resultados das avaliações em larga escala criadas pelo MEC. Assim, esses processos avaliativos foram criados com intenção de:

disponibilizar instrumentos de avaliação, de análise de dados e de resultados, com a finalidade de subsidiar a obtenção de dados sobre alfabetização, leitura e escrita, desde as etapas mais precoces da escolarização, quando ainda existem, em função do tempo, possibilidades de intervenções. Essa avaliação, em seu desenho atual, promove grande correlação entre os índices de alfabetização e os níveis de formação docente (OLIVEIRA; ROCHA, 2007, p. 3).

Nessa perspectiva, a Avaliação Nacional da Alfabetização, a ANA, foi criada para ser aplicada também com um modelo de instrumento avaliativo em larga escala.³ Com os seus resultados, entendia-se que era possível analisar se a Meta 5 do PNE e a Meta do Compromisso Todos pela Educação, que se refere à aprendizagem condizente com a idade do aluno e se o aluno realmente chegou ao 3º ano alfabetizado, haviam sido alcançadas.

AValiação Municipal da Alfabetização (AMA): PROPOSTA E PRIMEIROS INDICADORES

Nesse contexto e nesse debate é que foi instituída a Avaliação Municipal da Alfabetização (AMA), como uma avaliação externa sistêmica com um modelo censitário. Para melhor entendimento desses termos, recorre-se à definição de Rocha (2014, p. 41):

3 Questionários contextuais e teste de desempenho são utilizados como instrumentos.

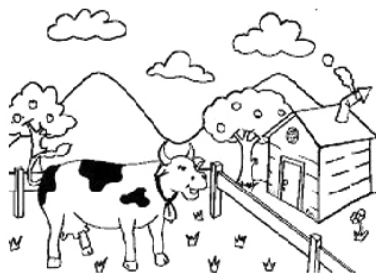
A avaliação externa é também denominada avaliação sistêmica ou em larga escala. Sistêmica, quando se refere a uma rede ou sistema de ensino, o que ocorre, na maioria dos casos. Em larga escala, quando envolve um grande número de alunos. Quanto ao modelo, a avaliação externa pode ser amostral ou censitária. A avaliação censitária procura abranger toda ou a maior parte dos alunos do período escolar a que se destina. Já o modelo amostral é aplicado para uma parcela, um grupo considerado estatisticamente representativo do conjunto de alunos do ano escolar avaliado, a fim de que os dados obtidos e as análises feitas possam ser considerados válidos para o conjunto da população.

No caso de Canguçu, as provas foram elaboradas pelas orientadoras de estudo do PNAIC e acompanhadas pelo assessor pedagógico dos anos iniciais da Secretaria de Educação e Esportes e coordenador local do PNAIC. O modelo do instrumento levava em consideração os direitos de aprendizagem⁴, que deveriam ser introduzidos, aprofundados e consolidados no 1º ano, o estilo das questões avaliadas na Provinha Brasil e, ainda, a realidade dos alunos. A atividade apresentada na Figura 2, presente na segunda edição da AMA, em 2014 (questão 9 da parte de linguagem), é um exemplo que, além de contemplar a realidade de nossos alunos que moram e estudam no campo, também oportuniza a exploração do uso da escrita, o que não ocorre na Provinha Brasil.

⁴ Os direitos de aprendizagem, que permeiam toda a ação pedagógica, trabalhados na formação são apresentados no documento *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental*, de dezembro de 2012.

Figura 2 – Atividade 9 da AMA – Linguagem – 2014

9 – ESCREVA UMA FRASE SOBRE A GRAVURA:



Fonte: SMEE/Canguçu

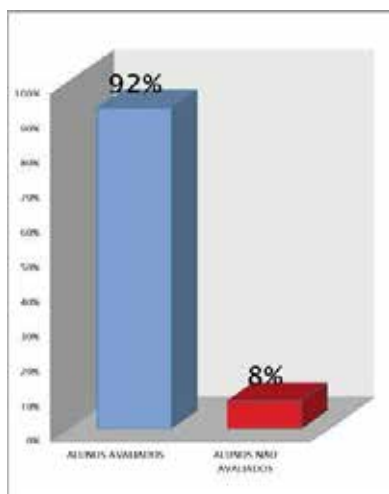
A avaliação foi composta de 30 questões, sendo 15 de linguagem e 15 de matemática. A aplicação da prova ocorreu ao final do ano letivo e foi aplicada pelo professor titular da turma acompanhado pela coordenação pedagógica da escola.

Após aplicação, as avaliações foram enviadas ao setor do PNAIC na Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SMEE), onde foi feita a correção e as médias foram calculadas. O objetivo principal dessa avaliação era pensar estratégias a curto, médio e longo prazo a fim de mudar a realidade de turmas que não tivessem um bom resultado, redimensionando a prática pedagógica e somando forças para a garantia da qualidade do aprendizado dos alunos.

Como se afirmou, o caráter da AMA era censitário, aplicado em todas as turmas de 1º ano das escolas da rede municipal de Canguçu. Contudo, a gestão da escola, juntamente com professores, pôde justificar a não realização das provas pelos alunos. Entre

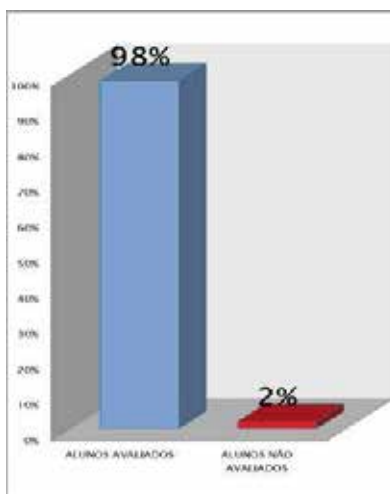
eles: ausência de alunos no dia previsto da aplicação; alunos que tinham laudo médico que impossibilitava a realização da avaliação; entre outros. Mesmo com essas situações, a AMA atingiu índices elevados de participação, considerando a matrícula real no 1º ano nos anos letivos de 2013 e 2014, respectivamente, nas 31 escolas da rede municipal de ensino. Os gráficos 2 e 3 expressam a participação dos alunos nos anos 2013 e 2014.

Gráfico 2 – Alunos do 1º ano avaliados e não avaliados pela AMA em 2013



Fonte: SMEE/PNAIC/Canguçu

Gráfico 3 – Alunos do 1º ano avaliados e não avaliados pela AMA em 2014

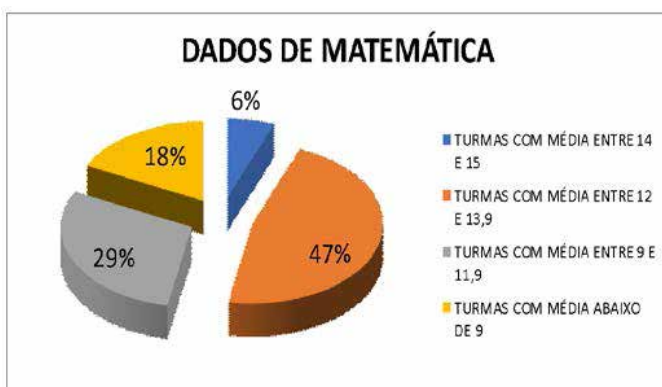


Fonte: SMEE/PNAIC/Canguçu

Nota-se que a participação dos alunos aumentou de um ano para o outro, o que foi considerado importante, uma vez que pode indicar que a AMA foi bem aceita pelos alfabetizadores e pelas equipes diretivas das escolas, contribuindo com dados mais abrangentes, que, posteriormente, deram suporte para as discussões e as reflexões realizadas nos encontros de formação do PNAIC-Canguçu.

O critério utilizado para tabulação e exposição dos dados, a fim de não expor as escolas e também os alunos individualmente, foi a média obtida por cada turma. Em 2013 havia 34 turmas de 1º ano. Após a análise desses dados e realização das médias, foram elaborados os gráficos 4 e 5.

Gráfico 4 – Desempenho das turmas na área de matemática em 2013



Fonte: SMEE/PNAIC/Canguçu

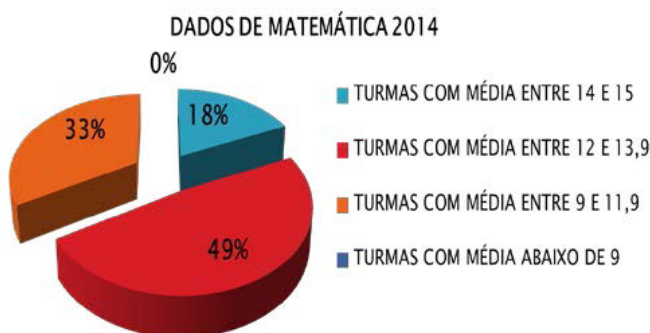
Gráfico 5 – Desempenho das turmas na área de linguagem em 2013



Fonte: SMEE/PNAIC/Canguçu

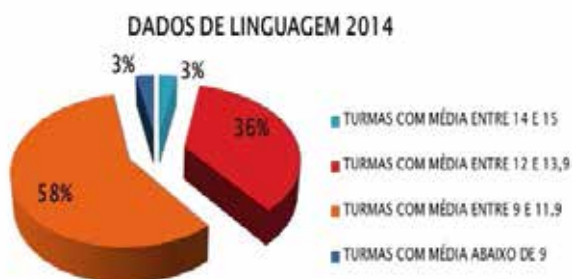
Em 2014, o número de turmas de 1º ano, distribuídas nas 31 escolas da rede municipal de ensino, foi de 33 e o critério utilizado para tabulação, exposição e discussão dos dados foi o mesmo adotado no ano anterior. Após análise desses dados e da obtenção das médias das turmas, foram elaborados os gráficos 6 e 7.

Gráfico 6 – Desempenho das turmas na área de matemática em 2014



Fonte: SMEE/PNAIC/Canguçu

Gráfico 7 – Desempenho das turmas na área de linguagem em 2014



Fonte: SMEE/PNAIC/Canguçu

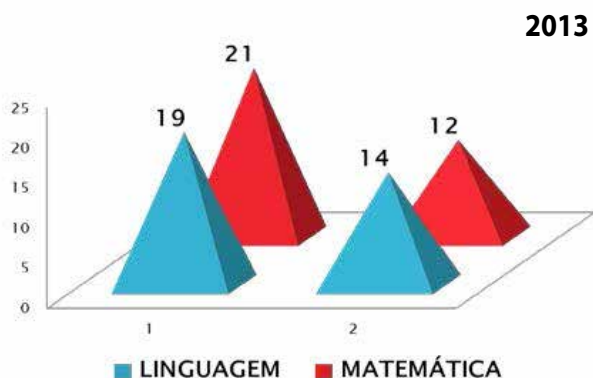
Comparando os gráficos de 2013 e 2014 no que se refere aos dados de linguagem, observa-se que, mesmo diminuindo a porcentagem de turmas que tiveram aproveitamento de 14 ou 15 questões, houve uma diminuição significativa no índice de tur-

mas que tiveram média abaixo de 9, caindo de 21% de 2013 para 3% em 2014. Além disso, em 2013, 32% das turmas ficaram com médias entre 12 e 15 questões; já em 2014 houve um crescimento nesse índice de 7%, ficando esse aproveitamento em 39% das turmas com média igual ou acima de 12.

Em relação aos dados de matemática dos anos 2013 e 2014, evidencia-se um aumento significativo nos índices: em 2013, 18% das turmas ficaram com média inferior a 9; já em 2014 nenhuma turma avaliada obteve tal média. Ainda, observa-se o crescimento de 14% nas turmas que tiveram aproveitamento entre 12 e 15 questões de 2013 para 2014.

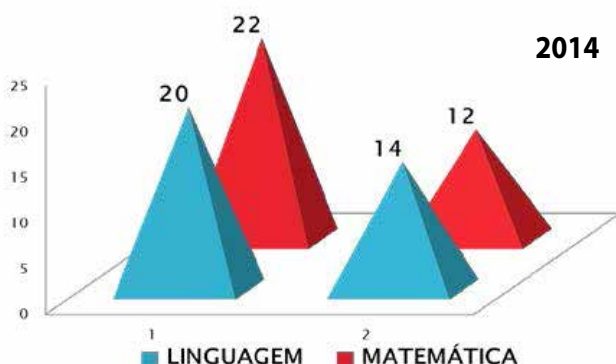
Além da média considerada para aprovação (60% de aproveitamento, ou seja, 9 questões), foi feita uma média geral do município para cada uma das áreas. Conforme mostram os gráficos 8 e 9, em 2013 a média geral das turmas na área de linguagem foi de 11,1 e na matemática foi de 11,5; já em 2014 a média geral foi de 11,8 em linguagem e 12,6 em matemática, ou seja, um aumento de 0,7% na área de linguagem e 1,1% na área de matemática em comparação a 2013.

Gráfico 8 – Desempenho das turmas em relação à média geral do município 2013



Fonte: SMEE/PNAIC/Canguçu

Gráfico 9 – Desempenho das turmas em relação à média geral do município 2014



Fonte: SMEE/PNAIC/Canguçu

Acredita-se que esses resultados, que foram considerados positivos pelos gestores do sistema municipal de ensino e pelos docentes, estavam associados ao trabalho realizado nas formações com os professores do 1º ano. Os dados obtidos pela AMA, em 2013, serviram para embasar estratégias pedagógicas no âmbito escolar e também do conjunto da política municipal, a fim de promover uma melhor qualidade do trabalho no 1º ano do ciclo de alfabetização.

Esses resultados da avaliação permitiram, também, mapear as turmas e as escolas nas quais seria necessária uma maior atenção pedagógica no ano letivo de 2014, com a finalidade de investigar o porquê dos resultados apresentados e investir em uma aprendizagem mais efetiva dos alunos, com ações como, por exemplo, reorganização dos encontros de formação do PNAIC, incluindo neles temáticas e propostas que auxiliassem os professores na elaboração de seus planejamentos e na atenção a certos aspectos da aprendizagem. Assim, os resultados obtidos com a AMA contribuíram no (re)planejamento dos encontros do PNAIC, nos quais

as orientadoras de estudo puderam relacionar e direcionar a formação e o material do PNAIC para as dificuldades que os alunos demonstraram ter com a avaliação.

Com a avaliação, além do trabalho com os professores alfabetizadores, foram realizadas reuniões pedagógicas com as equipes gestoras das escolas, a equipe local do PNAIC e a assessoria da SMEE, visando à discussão sobre os índices obtidos, as formas de acompanhamento das turmas e as estratégias de assessoria aos docentes alfabetizadores do 2º ano, que seriam responsáveis pelas turmas no ano seguinte.

Na análise feita, tanto pela SMEE quanto pelos professores e coordenadores pedagógicos das escolas, todos consideraram a iniciativa positiva, pois esses dados proporcionaram reflexões sobre de que forma cada agente do processo de ensino-aprendizagem contribuiu para aquele resultado e de que maneira poderia intervir para manter ou melhorar os resultados nos próximos anos, pois tais dados permitem identificar necessidades de aprendizagem e de investimentos diversos.

Além disso, devido ao reconhecimento dos limites da avaliação externa e dos resultados dela decorrentes, ressaltava-se aos professores e às gestões das escolas a necessidade da discussão conjunta desses dados da AMA com os dados obtidos nas avaliações internas, produzidas nas próprias escolas, e também com as atividades do cotidiano, para, se necessário, redirecionar a prática docente. Assim, entendia-se que os resultados obtidos nas avaliações externas poderiam indicar possíveis situações de fragilidade no trabalho pedagógico, ou até mesmo no trabalho de assessoria pedagógica das escolas ou da mantenedora (Secretaria de Educação). Dessa forma, um trabalho em parceria, com diálogo e busca de estratégias para melhorar ou aprimorar os resultados mostrou-se possível.

Foram aplicados questionários aos professores, gestores e orientadores de estudo para que avaliassem a política elaborada

pela SMEE. Apresentam-se a seguir alguns excertos de avaliações escritas por gestores e docentes em relação à AMA.

É um instrumento avaliativo muito positivo, pois retrata o nível dos alunos e direciona o trabalho pedagógico, tanto dos gestores, que podem auxiliar o professor, bem como do próprio professor que pode rever estratégias (gestora, diretora de escola, 2014).

É uma iniciativa positiva do município, além de muito necessária, visto que, com a aplicação da AMA, foi possível ter uma visibilidade do nível da escrita e leitura, bem como da matemática que estão nossos alunos do 1º ano. Desta forma, foi possível direcionar o trabalho do professor a fim de intensificar o trabalho com os conteúdos que precisam ser aprofundados e consolidados ainda no ciclo de alfabetização (coordenadora pedagógica, 2014).

A prova AMA é uma ferramenta muito preciosa, no processo de construção do conhecimento. Ela nos traz a segurança necessária para sabermos o “retrato” do conhecimento adquirido e construído na turma trabalhada, dentro de toda uma caminhada, onde a “construção do saber” vem interligada no alfabetizar letrando. Desta forma, “pensar” “AMA” é ultrapassar os muros de um simples diagnóstico da turma, pois reafirma, na educação, o comprometimento de todos, família, escola e SMEE, com a alfabetização (professora alfabetizadora, 2014).

Os excertos da avaliação retratam a aceitação da AMA. Cabe observar que os aspectos positivos da avaliação estão no conjunto dos depoimentos coletados (76 no total) entre professores alfabetizadores, gestores e orientadores de estudos do PNAIC. Contudo, é importante considerar que os entrevistados conheciam as avaliações externas propostas pelo governo federal – a ANA e a Provinha Brasil – e tinham restrições a elas, justamente porque

consideravam que eram elaboradas com certo distanciamento da realidade das escolas do município. Além do mais, os resultados, segundo os docentes, serviam apenas para ranquear as escolas ou redes de ensino e alguns nem chegam até as escolas. A elaboração e a aplicação local da AMA e a forma como os resultados foram utilizados pela Secretaria de Educação, como subsídio para auxiliar as escolas, e não as ranquear, foram, possivelmente, determinantes para que a avaliação proposta tenha sido bem aceita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro aspecto a salientar é que a decisão política de realizar uma avaliação dessa envergadura, sistêmica e censitária, não é algo simples e fácil. Embora as avaliações externas sejam polêmicas, defendidas por alguns, criticadas por outros, entende-se que a AMA, no município de Canguçu, foi uma iniciativa positiva, pois os dados provenientes dela proporcionaram reflexões acerca do papel de cada agente envolvido no processo de ensino-aprendizagem, especialmente do 1º ano e, consecutivamente, para todo o ciclo de alfabetização.

Os resultados da AMA foram fundamentais para o planejamento dos encontros das formações do PNAIC e das ações da Secretaria de Educação, juntamente com professores e gestores das escolas municipais. A partir deles, foi possível planejar intervenções pedagógicas nas escolas com orientação da SMEE quando necessário. Esse diálogo-ação permitiu repensar, manter e compartilhar práticas pedagógicas que auxiliaram sobremaneira diretamente a aprendizagem dos alunos.

Seguindo o propósito da melhoria da qualidade da escola pública, e não o de ranquear as escolas ou impor parâmetros de qualidade que ferissem sua autonomia, considera-se que o intuito da AMA foi compreendido e acredita-se que o trabalho do PNAIC

tenha sido determinante nos resultados satisfatórios obtidos na aprendizagem das crianças. Assim, uma das conclusões possíveis é que políticas mais amplas, determinadas em nível federal, têm maiores chances de serem bem-sucedidas quando efetivadas de forma articulada com ações locais. No caso do município de Canguçu, as ações do PNAIC junto às ações decorrentes da AMA possibilitaram que professores e equipes de gestores se empenhassem coletivamente na qualidade do trabalho pedagógico em todo o município.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, A. J. Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In: AFONSO, Almerindo J.; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

AMARO, I. Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 32-55, jan.-abr. 2013.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **CADERNOS DE PESQUISA**, n. 126, p. 539-564, set.-dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n.º 4, de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Relator: Murílio de Avellar Hingel. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jun. 2008.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. **Em Aberto**, Brasília, v. 15, n. 66, p. 29-34, jun. 1995.

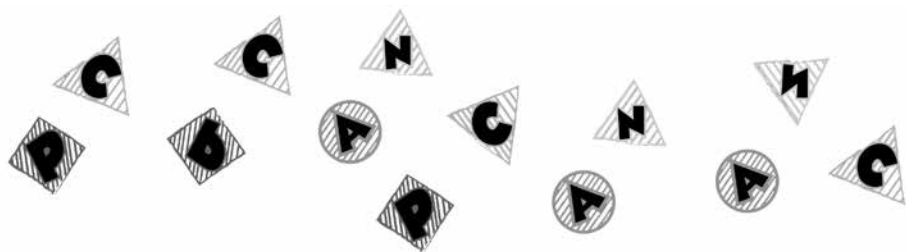
MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan.-jun. 2012.

OLIVEIRA, M. A. M.; ROCHA, G. Avaliação em larga escala no Brasil nos primeiros anos do ensino fundamental. **Cadernos Anpae**, v. 4, p. 11-14, 2007.

ROCHA, G. Verbete “avaliação externa”. In: FREIRE, I. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para professores. Belo Horizonte: Ceale, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/avaliacao-externa>>. Acesso: jul. 2017.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOUZA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.



MAPEANDO RESULTADOS E MUDANÇAS NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES PARTICIPANTES DO PROGRAMA PNAIC

VERÔNICA DE SOUZA FRAGOSO

ROZIANE MARINHO RIBEIRO

MARTA DE MEDEIROS CORREIA

INTRODUÇÃO

A alfabetização na perspectiva do letramento atinge seu objetivo quando a criança compreende o funcionamento do sistema alfabético, dominando as correspondências entre grafema e fonema, lendo, escrevendo e fazendo uso social dos gêneros textuais que circulam nas mais diversas esferas da sociedade. Esse é um processo complexo, no qual se articulam a alfabetização, enquanto aquisição da leitura e da escrita, e as práticas de letramento, ou seja, os sentidos e usos que atribuímos à escrita em vários contextos sociais.

O Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 5 de julho de 2012, sob a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, vem, desde a sua implantação, buscando formar professores para

a compreensão e materialização dessa perspectiva em sala de aula, considerando os seguintes objetivos:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012, p. 23).

Nesse sentido, o PNAIC vem atuando para que esses objetivos sejam alcançados, focando em várias dimensões que se entrelaçam no processo de alfabetizar, conforme destaca o documento orientador de 2017:

em 2013, foram capacitados, em Linguagem, 313.599 professores alfabetizadores em curso com carga horária de 120 horas; em 2014, foram 311.916 profissionais e a ênfase da formação foi em Matemática, em curso com carga horária de 160 horas; em 2015, foram capacitados 302.057 professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade; e, em 2016, 248.919 alfabetizadores e 38.598 coordenadores pedagógicos atendidos em cursos com carga horária mínima de 100 horas e com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático (BRASIL, 2017, p. 5).

Esse mesmo documento orientador ainda ressalta três pontos que evidenciam as motivações do programa.

O primeiro é o resultado da escola nas avaliações das redes e na ANA. O segundo é o professor alfabetizador ganhar autonomia no uso competente de estratégias e recursos didáticos que lhe permitam efetivamente alfabetizar, independentemente dos livros e dos materiais escolhidos pela rede ou instituição. O terceiro diz respeito a diretores e coordenadores pedagógicos que sejam capazes de apoiar os professores e organizar um ambiente motivador à leitura e escrita na escola, compreendendo que alfabetizar com qualidade é um compromisso de uma gestão democrática e uma atitude de respeito à equidade, à inclusão e à igualdade de oportunidades (BRASIL, 2017, p. 5).

Diante desses apontamentos, pode-se considerar o PNAIC como uma ação assertiva ao longo das construções de políticas públicas e trajetórias educacionais para a formação do professor alfabetizador. Ainda que não possam deixar de ser pontuadas as falhas na estrutura do programa e no processo de execução, observa-se que, incisivamente, seu foco na formação, orientada para a reformulação conceitual, reestruturação didático-metodológica e aspectos relacionados à gestão do ensino nas escolas, buscou efetivar resultados avaliativos positivos no processo de alfabetização. Pinto e Pereira (2016) tecem considerações importantes acerca da atuação docente na alfabetização:

a partir dessa visão de alfabetização espera-se que o professor tenha clareza do que ensina e como ensina. Nesse sentido, os idealizadores do Pacto entendem que não basta os docentes reproduzirem os métodos do PNAIC. É imprescindível ao alfabetizador ter clareza acerca da concepção de alfabetização que está subjacente à sua prática (PINTO; PEREIRA, 2016, p. 184).

Assim, entendemos que a ampliação e a oferta sistemática de programas de formação continuada, em parceria com as insti-

tuições de ensino superior, constituem-se em ações importantes no sentido de qualificar os docentes e as respectivas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, sem deixar de considerar outros aspectos que exercem interferência nessas práticas, a exemplo das condições de funcionamento das escolas, dos recursos didáticos disponíveis, etc.

No estado da Paraíba, mesmo com todos os investimentos na formação de professores, os resultados anunciados no dia 25 de outubro de 2017 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) relativos à 3ª edição da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), realizada em novembro de 2016, revelaram que, dos 43.076 estudantes avaliados, havia uma acentuada concentração nos níveis 1 e 2 (leitura, 72,13%; escrita, 55,66%; matemática, 67,33%). Isso evidencia que um percentual excessivo se encontrava ainda em processo inicial de aquisição das habilidades no final do primeiro ciclo de alfabetização. Trata-se de um resultado preocupante, já que os níveis 1 e 2, compreendidos como pré-silábico e silábico respectivamente, deveriam ter sido superados no início desse ciclo.

As redes públicas estaduais e municipais da Paraíba vêm participando do PNAIC desde sua implementação, em 2012, incluindo formações e acesso às orientações e estratégias metodológicas de trabalho. Nessa perspectiva, as indagações da coordenação estadual do programa foram levantadas buscando compreender os motivos de tais resultados avaliativos.

Como medida de ação interventiva de gestão, em 2017-2018, nas escolas estaduais da Paraíba contempladas pelo PNAIC, foi realizada uma pesquisa qualitativa e quantitativa cuja finalidade era auxiliar no levantamento de questões relativas às práticas de alfabetização efetivadas em sala de aula e ao (re)conhecimento dos espaços pedagógicos das escolas. Embora tenha sido utilizada a abordagem quantitativa para o levantamento de dados, para

a interpretação deles nos respaldamos numa leitura qualitativa, uma vez que,

em educação, a pesquisa possui caráter essencialmente qualitativo, sem perder o rigor metodológico e a busca por compreender os diversos elementos dos fenômenos estudados.

A pesquisa qualitativa defende a ideia de que, na produção do conhecimento sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos que descrevê-los (TOZONI-REIS, 2009, p. 15).

Destarte, buscamos trazer à tona dados que possibilitassem revelar aspectos formativos e contextuais das práticas escolares, mapeando dificuldades e fragilidades no agir docente dos professores alfabetizadores. Dessa forma, visamos proporcionar a compreensão da realidade e consequente busca de novos caminhos ou ressignificações das formações e orientações metodológicas.

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar características do Plano Estratégico de Gestão de Formação com vistas ao acompanhamento das ações didático-pedagógicas de professores alfabetizadores participantes do PNAIC em escolas públicas do estado da Paraíba. Ao mesmo tempo, pretende-se discutir alguns dados resultantes da execução desse plano que se transformaram em indicadores qualitativos.

Para construir esse mapeamento de resultados do PNAIC, buscamos, por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs), elaborar um Plano Estratégico de Gestão da Formação, operando com instrumentos organizacionais que nos subsidiassem nas ações de diagnóstico, monitoramento e ressignificação das ações de formação dos professores alfabetizadores. Importante destacar que esse plano foi pensado a partir do Plano de Gestão do Programa PNAIC e, neste trabalho, fizemos um re-

corte discutindo alguns dados do eixo 2, que se refere ao acompanhamento das ações pedagógicas nas escolas.

No desenvolvimento deste texto, faremos, inicialmente, uma descrição de como foi estruturado o Plano de Gestão desenvolvido pela coordenação estadual do PNAIC-PB. Em seguida, discutiremos alguns dados coletados durante a execução deste plano e, por último, teceremos nossas considerações finais.

MAPEANDO OS EFEITOS DA FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

Ações de formação continuada de professores, conforme mencionado introdutoriamente, representam investimentos em políticas públicas na busca da qualidade da educação. Nesse sentido, Souza (2014, p. 1) afirma:

a formação continuada não é algo recente, embora tenha sido potencializada nas últimas décadas, e existem vários motivos para a criação de programas, como os índices quantitativos dos sistemas nacionais de avaliação e a ideia de que a formação continuada pode aumentar a qualidade da educação. Com esta intenção, desde 2003 está sendo desenvolvido pelo MEC/Secretaria de Educação Básica (SEB) diretrizes, ações e processo de implantação da política de formação continuada, e logo tornou público a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2005). Anterior ao PNAIC, existiram outros programas de formação continuada para professores alfabetizadores: Programa Parâmetros em Ação; Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa); Pró-Letramento; Programa de Apoio a Leitura e Escrita (Praler).

Vê-se que ações de formação continuada de professores, historicamente, fazem parte de inúmeras políticas públicas voltadas

à melhoria da qualidade da educação básica, mas é necessário compreender entraves e possibilidades dessas políticas, que nem sempre se traduzem em resultados positivos nas avaliações de larga escala.

Estamos convencidos de que ações sistemáticas de formação são necessárias. Paralelamente, sabemos da importância do acompanhamento da execução dessas ações para avaliarmos a eficácia das políticas e dos programas de formação continuada. E essa é uma função que cabe, sobretudo, aos entes federativos (União, Estados e Municípios), cada um exercendo o seu papel na elaboração, execução e avaliação das ações propostas, sem desconhecer o papel e a importância das universidades como instituições colaboradoras nos processos de formação, a exemplo da experiência do PNAIC.

Entendemos ser necessário pensar em planos estratégicos de gestão de formação que possam apontar indicadores quantitativos e qualitativos de desempenho dos professores, resultantes dos processos de formação, sem uma supervalorização da racionalidade técnica, mas que funcione como um referencial, um parâmetro de avaliação dos resultados alcançados, com vistas à qualidade da educação nas escolas públicas da Paraíba, bem como à ampliação e/ou ressignificação das políticas e programas de formação.

A partir desse entendimento, a coordenação estadual do PNAIC-PB 2017-2018, se utilizando das potencialidades das TICs, elaborou o Plano Estratégico de Gestão de Formação, com propósitos educacionais de mapear indicadores de impacto nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores que participaram das formações ofertadas pelo PNAIC. A construção desses indicadores resultou numa análise sobre os impactos da formação continuada nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores das escolas públicas estaduais e municipais e, ao mesmo tempo, conduziu uma reflexão em torno da eficácia do programa

e de possíveis intervenções nas práticas docentes, buscando a melhoria da qualidade do processo de alfabetização.

O uso de indicadores como um suporte estratégico para planejar, monitorar e avaliar ações e políticas educacionais vem se intensificando na gestão pública. Essa tendência, tal como defendem Jannuzzi (2005) e Bauer e Souza (2015), constitui um reflexo de mudança no processo de gestão pública, que passa a valorizar o planejamento e o aprimoramento de mecanismos de avaliação e reformulação das políticas públicas. Ainda que a prática de uso de indicadores esteja vinculada a uma linguagem predominantemente quantitativa e a um viés de regulação, concordamos com Ferreira e Tenório (2010, p. 72) sobre o fato de que o processo de construção de indicadores “revela a sua importância e necessidade quando garante a demarcação de evidências concretas que permitam a compreensão ou explicação dos fenômenos que estão sendo investigados”.

O Plano Estratégico de Gestão de Formação foi organizado a partir de cinco eixos: 1) supervisão do trabalho dos formadores estaduais e municipais; 2) acompanhamento das ações pedagógicas e uso de recursos didáticos nas escolas; 3) organização e análise dos dados coletados pelos formadores; 4) encontros para orientação e discussão das ações do programa; e 5) análise dos relatórios produzidos pelos participantes e reorientação das práticas pedagógicas dos professores.

Assim foi construído um formulário de acompanhamento das ações pedagógicas efetivadas em sala de aula. Esse instrumento foi alimentado por formadores estaduais e municipais que, durante o mês de abril de 2018, visitaram escolas municipais e estaduais e obtiveram em um total de 10.159 participações. Para sistematizar e coletar informações objetivas, que pudessem suscitar leituras claras sobre as observações, dividiu-se o formulário nas quatro dimensões seguintes, das quais só serão exploradas neste capí-

tulo as duas primeiras: 1) organização da sala de aula/ambiente alfabetizador; 2) planejamento; 3) relação professor-aluno e atividades desenvolvidas; 4) ambiente de aprendizagem/agrupamentos produtivos.

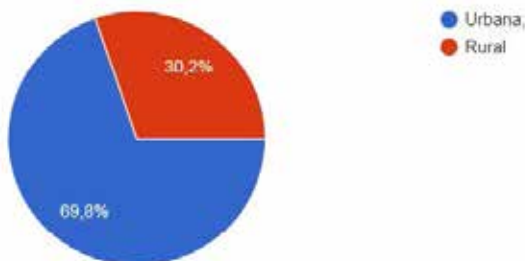
Inicialmente o formulário apresentou questões ligadas à identificação da escola, ao educador, ao município e à regional da qual fazem parte, garantindo identificação direta do campo de observação para posterior construção de planejamentos que sanassem eventuais fragilidades ou elencassem potencialidades, trazendo à tona algum indício relacionado à ação final do fazer pedagógico em sala de aula.

Tivemos um total de 14 coordenadores regionais, considerando o mapa das microrregiões do estado, 423 formadores locais e 16 formadores regionais em visitas, dividindo-se em duas zonas territoriais (urbana e rural), conforme a distribuição do Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 – Território

Zona:

10.159 respostas



Fonte: SEE/GEEIF/PB

O Gráfico 1 apresenta o quantitativo de 3.070 salas de aula inseridas em escolas da zona rural e 7.089 inseridas na zona urbana. Esse foi o universo com o qual o PNAIC atuou no processo de formação no estado da Paraíba.

Focando na análise da primeira dimensão: organização da sala de aula/ambiente alfabetizador, temos os seguintes aspectos observados relativos à exposição de textos e a outras situações de exploração da linguagem, tornando a sala um ambiente letrado: cantinho da leitura; alfabeto móvel (pelo menos um para cada dois alunos); cantinho da matemática, com caixa matemática, calendário e relógio; quadro de aniversariantes do mês; jogos de linguagem; alfabeto afixado à parede e nos cadernos das crianças; cartaz com nomes dos alunos em ordem alfabética; outros jogos; brinquedos; cartaz com contrato didático ou “combinados/regras”.

Cada aspecto foi observado e avaliado considerando os seguintes critérios: excelente, satisfatório, insatisfatório e não observado. Fizemos um recorte de três desses aspectos, apresentados no Quadro 1, sobre os quais discorreremos a seguir.

Quadro 1 – Organização da sala de aula/ambiente alfabetizador

	Excelente	Satisfatório	Insatisfatório	Não observado
Cantinho da leitura	2.039 salas de aula	2.141 salas de aula	611 salas de aula	368 salas de aula
Cantinho da matemática	1.447 salas de aula	2.267 salas de aula	958 salas de aula	487 salas de aula
Exposição e uso do alfabeto	2.208 salas de aula	2.296 salas de aula	410 salas de aula	245 salas de aula

Fonte: SEE/GEEIF/PB

O primeiro espaço pedagógico, identificado como *cantinho da leitura*, significa o lugar para estimular a leitura de forma lúdica e prazerosa, é o espaço “de sedução para a leitura”. Como afirma Antunes (2008, p. 13),

na medida em que o livro entra na vida da criança, desde muito cedo e de forma prazerosa, o manuseio de uma grande diversidade de livros, atraentes, gravuras variadas, cores diferentes e atrativas, irão despertar o imaginário da criança e, conseqüentemente o desejo de ler.

Desse modo, ao ser observado que em 368 salas de aula não havia indicação de um lugar acolhedor para que os estudantes pudessem tocar, folhear um livro, ouvir uma história, um poema ou qualquer outro gênero literário, isso nos trouxe preocupações. Pensando especificamente no universo de escolas observadas e tendo-se em cada sala uma média de 20 alunos, chegamos a um total de 7.360 alunos sendo privados completamente desse lugar de encantamento para ler. Ao mesmo tempo, constatou-se em 611 escolas um trabalho insatisfatório de incentivo à leitura. Apesar de a maioria das escolas ter apresentado resultados excelentes e satisfatórios, para a coordenação do programa ficava a pergunta preocupante: por que 979 professores (368 + 611) não haviam incorporado as concepções e práticas de leitura vivenciadas nas formações do PNAIC? Nesse trabalho não daríamos conta de responder com profundidade a essa questão, mas, fazendo uma leitura superficial do fato, podemos dizer que as razões recaem sobre a falta de formação de base, a ausência de compromisso com o trabalho, a dificuldade de realizar satisfatoriamente o processo de transposição didática, entre outras.

O segundo aspecto observado nas salas de aula diz respeito ao *cantinho da matemática*, com jogos matemáticos, calendário e relógio. Chegou-se ao total de 487 salas de aula absolutamente ausentes da indicação do trabalho prático e atrativo da linguagem da matemática, que durante a formação do PNAIC foi demasiadamente explorada. Além disso, 410 salas demonstraram práticas pedagógicas insuficientes em relação ao letramento matemático. Entre as possibilidades interpretativas desse fato, uma delas é o

indicativo da não compreensão da importância do letramento matemático na rotina das aulas.

Já a *exposição e uso do alfabeto* foi um fator ausente em 245 das salas de aula visitadas e, em 410, observou-se um trabalho insatisfatório. Essa situação é agravante quando se pensa que a criança está em fase de aquisição do sistema de notação alfabética e, portanto, precisa ter acesso permanente às letras para que possa reconhecê-las e utilizá-las no processo de escrita, afinal o alfabeto é um código social arbitrário que precisa ser ensinado, obviamente considerando metodologias atrativas e significativas para as crianças.

A segunda dimensão do nosso conjunto de indicadores trata do planejamento. Relembramos aqui a base legal que orienta a realização do planejamento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, em seu artigo 67, destaca:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

O planejamento é uma ação obrigatória e inclusa na própria carga horária de trabalho do professor. No entanto, não basta apenas constar; o planejamento deve assumir um papel importante na construção, orientação e condução da metodologia a ser trabalhada, além do currículo a ser garantido. Sobre as ações relacionadas ao planejamento, levantamos respostas para as seguintes questões:

- É possível verificar a organização de uma rotina diária de atividades?

- A leitura deleite é realizada sistematicamente?
- No planejamento das aulas, os objetivos estão presentes e de acordo com os direitos de aprendizagem propostos pelo PNAIC?
- O planejamento contempla a modalidade organizativa sequência didática?
- Verificando-se os cadernos dos alunos, é possível constatar coerência entre planejamento, orientações e atividades de sala de aula?
- Observando-se o desenvolvimento da aula, é possível perceber coerência entre o planejamento, a rotina prevista e a ação pedagógica?
- As atividades são significativas e se fundamentam na perspectiva de letramento?
- Há o uso de material concreto?
- No planejamento e na ação, há equidade de tempo e importância entre eixos (ex.: matemática, linguagem, etc.)?
- É possível perceber ludicidade na ação presente?
- O planejamento prevê intervenções adequadas para os alunos que necessitam de apoio pedagógico bem como propõe atividades desafiadoras aos que apresentam conhecimentos adequados ao ano?
- As atividades para casa permitem ao aluno autonomia intelectual?

Essas perguntas, aliadas ao processo de observação do planejamento e trabalho dos professores alfabetizadores, deram-nos respostas interessantes, com as quais foi possível mapear os efeitos das formações realizadas pelo PNAIC e concluir quais escolas precisariam de uma intervenção pedagógica por parte da coordenação e dos formadores, no sentido de reorientar a prática do seu planejamento. Do resultado das observações e acompanhamen-

to do planejamento dos professores, destacamos dois aspectos, apresentados no Quadro 2, que consideramos pertinente discutir.

Quadro 2 – Planejamento

	Excelente	Satisfatório	Insatisfatório	Não observado
Práticas sistemáticas de leitura deleite	4.414 salas de aula	4.454 salas de aula	543 salas de aula	349 salas de aula
Organização de sequência didática	3.180 salas de aula	5.407 salas de aula	1.045 salas de aula	527 salas de aula

Fonte: SEE/GEEIF/PB

O planejamento sistemático das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula auxilia o educador na construção de orientações pautadas nos objetivos de ensino e no processo de aprendizagem dos alunos. A falta da rotina desagrega e fragiliza esse processo de tal forma que o professor perde o controle sobre o que está sendo ministrado e quais pontos estão frágeis e exigem revisão. Kuhlthau (2013) comenta sobre a importância da rotina como preparação da sensibilização para uma das ações que devem ser frequentes na sala de aula, a leitura:

estabelecer uma rotina para criar um ambiente de escuta atenta é uma forma efetiva de prepará-las para ouvirem uma história. [...] É necessário que o professor ou o bibliotecário demonstre interesse na leitura, criando um ambiente agradável e convidativo (KUHLETHAU, 2013, p. 29).

A leitura deleite, modo de vivenciar a leitura por meio da literatura infanto-juvenil, oferece momentos de fruição estética. Esses momentos lúdicos propiciam diálogos e trocas de experi-

ências; professor e alunos se aproximam e expõem emoções. Para isso, planejar e conhecer o que será lido é crucial para a efetivação positiva dessa atividade.

A partir dessa concepção, a identificação de 349 salas de aula que demonstraram ausência da atividade de leitura deleite e de 543 que realizavam esporadicamente confirmou um negligenciamento acentuado por parte dos professores em relação às práticas rotineiras de leitura, indo totalmente de encontro às orientações das formações do PNAIC acerca do incentivo diário à leitura, que pode se constituir em momentos diários de prazer e construção de novos conhecimentos para as crianças em processo de aquisição da leitura e da escrita. Como afirmam Brito e Segabinazi (2016, p. 14), “a leitura prazerosa não exclui o processo de aquisição do conhecimento, pelo contrário, o leitor é estimulado à curiosidade e absorve novas informações, construindo assim novos conhecimentos”.

Sobre a presença de sequências didáticas nos planejamentos, foram constatadas 1.045 salas de aula com trabalho insatisfatório e 527 salas de aula nas quais o trabalho com essas sequências não foi identificado. Esses dados revelaram-se para nós como preocupantes, uma vez que as sequências didáticas trabalhadas conceitual e metodologicamente nas formações não estavam sendo replicadas em sala de aula.

O planejamento seguia muito mais a lógica e a organização do livro didático, revelando dificuldades do professor em elaborar propostas em consonância com as reais necessidades dos alunos. De forma geral, o planejamento apresentava-se, ainda, muito preso às orientações prescritivas institucionais e ao manual do livro didático.

Destarte não cabe apontar culpados, mas sim problematizar as evidências. Há muitos caminhos a serem percorridos. Entendemos ser necessário mais aprofundamento nos estudos sobre

planejamento e elaboração de sequências didáticas, tanto nos currículos de formação inicial quanto nas formações continuadas, enfocando o significado de planejar, a execução de planejamentos pedagógicos, o papel da gestão escolar, as relações institucionais, os modelos de planejamentos, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos objetivos estabelecidos, podemos dizer que o nosso Plano Estratégico de Gestão de Formação foi um instrumento importante de acompanhamento e avaliação dos efeitos do Programa PNAIC nas práticas pedagógicas dos professores participantes. Foi possível observar e construir ações de diagnóstico, monitoramento e intervenção das ações pedagógicas implementadas nas escolas. Ao mesmo tempo favoreceu uma avaliação e reflexão sobre os impactos das formações nas concepções e práticas pedagógicas dos professores, nos ajudando também a construir indicadores de desempenho docente.

Embora os dados aqui analisados tenham demonstrado números positivos de professores que tiveram suas práticas avaliadas como excelentes e satisfatórias, revelou-se como dado preocupante a quantidade de salas cujo resultado foi insatisfatório ou não observado. É preciso ressaltar, ainda, que tivemos um recorte dos dados coletados e analisados pela coordenação do PNAIC-PB que, de forma geral, expressaram uma necessidade de redimensionamento das ações de formação e acompanhamento nas escolas. As limitações deste artigo não nos permitiram explorar todos os resultados obtidos com o Plano Estratégico de Gestão, mas foi possível mostrar alguns dados e indicadores que nos permitiram analisar níveis de influência das formações do PNAIC na atuação pedagógica de professores participantes do Programa e, a partir das constatações, repensar formas de encaminhar as ações para melhorar o desempenho destes professores.

Os desafios de pensar e executar Políticas de Formação continuam, mas entendemos serem possíveis, com base em boas práticas de formação e em bons instrumentos de acompanhamento, avaliar os impactos positivos e/ou negativos, superando grande parte destes desafios.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, W. A. **Lendo e formando leitores**. São Paulo: Global, 2008.
- BAUER, A.; SOUSA, S. Z. Indicadores para avaliação de programas educacionais: desafios metodológicos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 86, p. 259-284, jan.-mar. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Cultura. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 129, p. 22-23, 5 jul. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: documento orientador**. Brasília: MEC, SEB, 2017.
- BRITO, R. S. A.; SEGABINAZI, D. M. Ler e escrever na escola. Uma experiência de letramento literário na alfabetização. In: FARIA, E. M. B. et al. (Org.). **Reflexões sobre letramento no PNAIC da Paraíba**. João Pessoa: CCTA, 2016.
- FERREIRA, R. A.; TENÓRIO, R. M. A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: um enfoque epistemológico. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 15, p. 71-97, 2010.
- JANNUZZI, P. M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 2, n. 56, p. 137-160, abr.-jun. 2005.

KUHLTHAU, C. **Como usar a biblioteca na escola**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PINTO, Z. P. S.; PEREIRA, H. P. Resultado de experiências com professores alfabetizadores do PNAIC. In: FARIA, E. M. B. et al. (Org.). **Reflexões sobre letramento no PNAIC da Paraíba**. João Pessoa: CCTA, 2016.

SOUZA, E. E. P. A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Anped, 2014.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESD Brasil S.A., 2009.

ORGANIZADORES E AUTORES

Antônio Maurício Medeiros Alves: Possui graduação em Matemática (UCPel) e Pedagogia (Uninter). Mestre e doutor em Educação (UFPeI). Professor da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). Líder do Grupo de Estudos sobre Ensino de Matemática nos Anos Iniciais (Geemai). Coordenador-geral do PNAIC-UFPeI (2014-2018). E-mail: alves.antoniomauricio@gmail.com.

Carmen Regina Gonçalves Ferreira: Possui graduação em Letras (FURG) e Pedagogia (Uninter). Especialista em Educação (Urcamp). Mestre e doutora em Educação (UFPeI). Formadora e supervisora do PNAIC-UFPeI (2013-2014; 2015-2016; 2017-2018). E-mail: carmenreginaferreira@yahoo.com.br.

Caroline Terra de Oliveira: Possui graduação em História (FURG) e em Pedagogia (Ulbra). Especialista em Sociedade, Política e Cultura do Rio Grande do Sul (FURG). Mestre e doutora em Educação Ambiental (FURG). Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). Supervisora e coordenadora adjunta do PNAIC-UFPeI (2015; 2016; 2017; 2018). E-mail: caroline.terraoliveira@gmail.com.

Adriana Cavalcanti dos Santos: Possui graduação em Pedagogia e em Letras. Especialista em Avaliação Educacional de Língua Portuguesa e em Conteúdos Programáticos de Língua Portuguesa. Mestre e doutora em Educação (UFAL). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: adricavalcanty@hotmail.com.

Débora Ortiz de Leão: Possui graduação em Pedagogia (Fafimc). Mestre em Educação (UFSM). Doutora em Educação (PUCRS). Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: dboleao@gmail.com.

Eliane Peres: Possui graduação em Pedagogia (UEL). Doutora em Educação (UFMG). Pós-doutorado na University of Illinois at Urbana-Champaign (USA). Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Coordenadora do grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales). E-mail: eteperes@gmail.com.

Elton Casado Fireman: Possui graduação em Física (UFAL). Mestre em Física da Matéria Condensada (UFAL). Doutor em Física (UFSCar). Atualmente é professor associado 4 da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Coordenador de Formação do PNAIC 2017-2018. E-mail: elton@cedu.ufal.br.

Geisa Magela Veloso: Possui graduação em Pedagogia (FUNM). Especialista em Literatura Infantil e Juvenil. Mestre e doutora em Educação. Atualmente é professora da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Coordenadora-geral do PNAIC Unimontes. E-mail: veloso-geisa@gmail.com.

Helenise Sangoi Antunes: Possui graduação em Pedagogia (UFSM). Doutora em Educação (UFRGS). Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Coordenadora do PNAIC UFSM 2013-2018. E-mail: professora@helenise.com.br.

Lucas Gonçalves Soares: Possui graduação em Pedagogia. Mestre em Educação. Doutorando em Educação (UFPel). Professor da rede pública de ensino. Coordenador do PNAIC Canguçu (2013-2014). E-mail: luks_gs21@hotmail.com.

Luciana Kubaski: Possui graduação em Pedagogia. Mestre em Educação. Atua como professora da educação básica e do ensino superior. Integrante do grupo de pesquisas Histed-BR Campos Gerais. Supervisora do PNAIC na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: lucianakubaski@hotmail.com.

Marta de Medeiros Correia: Possui graduação em Pedagogia. Mestre em Psicologia Educacional. Coordenadora de Gestão PNAIC (2017-2018). Gerente executiva da Educação Infantil SEE/PB (2016-2018). E-mail: educmartam@gmail.com.

Mirian Margarete Pereira da Cruz: Possui graduação em Pedagogia (UEPG). Mestre em Educação. Doutoranda em Educação (UEPG). Especialização na área de Alfabetização. Atua como professora (QPM) no Curso de Formação de Docentes em Nível Médio. Coordenadora adjunta do PNAIC na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: mmpcruz@uepg.br.

Monalisa dos Reis Aguiar Pereira: Possui graduação em Letras (UMC). Mestre e doutora em Língua Portuguesa (PUC-SP). Atualmente é professora adjunta na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Foi coordenadora adjunta do PNAIC em 2015 na Bahia pela UNEB. E-mail: monalisa-reis@uol.com.br.

Nilmara Milena da Silva Gomes: Possui graduação em Letras. Especialista em Docência do Ensino Superior. Mestre em Letras. Professora formadora (Ceforr/RR). Professora na Universidade Estadual de Roraima (UERR). Coordenadora local do município de Boa Vista do PNAIC-RR (2017-2018). E-mail: nilmara_milena@hotmail.com.

Patrícia dos Santos Moura: Possui graduação em Pedagogia. Mestre e doutora em Educação (UFRGS). Professora adjunta do curso de Pedagogia. Coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/Capes) da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Coordenadora de formação do PNAIC na Unipampa. E-mail: patricia-mouraunipampa@gmail.com.

Rafael Lucyk Maurer: Possui graduação em Ciências Biológicas (PUC-RS). Mestre em Biociências (Zoologia) (PUC-RS). Foi professor substituto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no período 2006-2007. Coordenador do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial Unipampa-RS. E-mail: rafaelmaurer@unipampa.edu.br.

Rita de Cássia da Luz Stadler: Possui graduação em Letras (Português/Inglês). Mestre em Educação e Doutora em Letras. Aposentou-se como docente pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Coordenadora adjunta do PNAIC na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: ritastadler@uol.com.br.

Roziane Marinho Ribeiro: Possui graduação em Pedagogia. Mestre em Letras. Doutora em Linguística. Pós-doutorado pela Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Professora adjunta da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Secretária de Gestão Pedagógica de Educação SEE/PB (2015-2018). E-mail: rozimarinho12@gmail.com.

Silvana Paulina da Silva: Possui graduação em Educação Artística e em Pedagogia. Mestre e doutora em Educação (Unesp). Atualmente é professora efetiva da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Maceió, na linha de pesquisa Saberes e Práticas Docentes. E-mail: spaulinadesouza@gmail.com.

Úrsula Adelaide de **Lélis:** Possui graduação em Pedagogia. Especialista em Educação Continuada e a Distância (UnB). Mestre e doutora em Educação (UFU). Foi supervisora e professora da rede municipal e da rede privada de ensino de Montes Claros. Foi supervisora e coordenadora adjunta do PNAIC Unimontes. E-mail: ursulalelis@gmail.com.

Valquíria Claudete Machado Borba: Possui graduação em Letras (Português/Inglês). Especialista em Estudos Avançados em Língua Inglesa. Mestre em Letras e doutora em Letras e Linguística. Líder do Grupo de Estudos em Educação e Linguagem (GEEL). Atualmente é professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Foi coordenadora-geral do PNAIC na Bahia em 2015 pela UNEB. E-mail: valmborba@hotmail.com.

Vera Lucia Martiniak: Possui graduação em Comunicação Social e em Pedagogia. Mestre em Educação. Doutora em Educação, na linha de concentração História, Filosofia e Educação (Unicamp). Coordenadora-geral do PNAIC na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: vlmartiniak@uepg.br.

Verônica de Oliveira Magalhães: Possui graduação em Normal Superior (ISE/RR). Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico (Facinter/PR). Professora do Ensino Técnico e Tecnológico (Ceforr/RR). Orientadora de estudo, coordenadora regional e coordenadora de gestão PNAIC/RR (2013-2015; 2016; 2017-2018). E-mail: vevemagal@yahoo.com.br.

Verônica de Souza Fragoso: Possui graduação em Pedagogia e História. Mestre em Educação. Coordenadora estadual do PNAIC (2017-2018). Assessora pedagógica (2015-2018). E-mail: veramarciana@gmail.com.

Yana Liss Soares Gomes: Possui graduação em Letras. Mestre em Letras (UFPI), na área de concentração Estudos de Linguagem. Doutora em Estudos Linguísticos. Pós-doutorado (PNPD/Capes) em Letras (UFPI). Professora adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: yana.gomes@cedu.ufal.br.

O presente volume da Coleção PNAIC-UFPEI traz uma discussão acerca dos desafios do processo de gestão da formação docente no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), contemplando todo o período de duração do programa (2013 - 2018). Este sexto volume, que encerra a Coleção PNAIC/UFPEI, é composto por 11 artigos escritos por gestores do programa em diferentes universidades brasileiras, que procuram evidenciar alguns aspectos relevantes ao desenvolvimento do projeto em suas instituições.



UFPEL



GEEMA



EDITORA
Evan graf
LTD.A

ISBN 978-85-201-0073-8



9 788520 100738