

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA DE OLIVEIRA PRATA

**PNAIC UBERABA: PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Uberaba, MG

2020

PATRÍCIA DE OLIVEIRA PRATA

**PNAIC UBERABA: PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como quesito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Natália Aparecida Morato
Fernandes

Uberaba, MG

2020

Dedico este trabalho à memória do meu pai Teófilo e da minha mãe Beatriz, que tanto me amaram e demonstraram, pela trajetória de suas próprias vidas, a importância de se continuar a estudar, mesmo que tardiamente.

À memória da Vó Mocinha e do Vô Boanerges, pelo acolhimento afetuoso de toda uma vida.

Ao meu marido Oswaldo, por me lembrar que eu não sei viver sem ser amada, pela presença, mesmo que distante, em cada minuto dessa dissertação. Devo grande parte do mérito de concluir este trabalho à certeza de seu amor e ao seu apoio constante.

Ao meu filho Gabriel, por me ensinar cotidianamente sobre todas as possibilidades do amor, me incentivando a ser uma pessoa melhor.

E à minha filha Beatriz, por ser tão presente e pela cumplicidade amorosa em nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me possibilitar a fé necessária para, em muitos momentos, seguir a vida e empreender nessa jornada.

Agradeço imensamente à minha Orientadora, Professora Dr.^a Natália Aparecida Morato Fernandes, por sempre me apoiar nos desafios acadêmicos, desde a graduação e ser fonte de inspiração, exemplo de força e superação diários. Não há no mundo palavras que possam expressar minha gratidão à você, Natália.

Agradeço às professoras da banca de qualificação e de defesa pelas valiosas contribuições Fernanda Telles Marques e Marinalva Vieira Barbosa.

Agradeço aos meus familiares e amigos pelos incentivos diários. Em especial às tias Tê e Brígida pelo apoio contínuo e aos meus sogros pelo acolhimento.

Agradeço à Secretaria de Educação de Uberaba, na pessoa da Professora Silvana Elias, por me conceder a licença e autorização para os estudos.

Agradeço à amiga Kátia Cilene da Costa por ser apoio desde o início dessa jornada no fornecimento de informações sobre o PNAIC.

Agradeço às professoras participantes desta pesquisa por compartilharem de sua experiência comigo e por me receberem de forma tão acolhedora.

Agradeço a todos colegas da Casa do Educador Professora Dedê Prais, em nome das duas recentes chefes de departamento, Regina Maria Paroneto e Maria Beatriz Domingos Cunha, pelo apoio e compreensão ao longo desse desafio.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, aos professores, funcionários e colegas de curso, por tanto me ensinarem e me proporcionar avançar nos estudos.

Em especial, agradeço a todos os professores que passaram por minha vida, desde a Educação Infantil até a Pós-graduação, sem vocês nada disso seria possível.

“O acesso à plena alfabetização, o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.”

Dermeval Saviani

RESUMO

Este estudo foi desenvolvido no âmbito do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, vinculado à linha de pesquisa Fundamentos e Práticas Educacionais; teve como objetivo identificar quais os aportes percebidos pelos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Uberaba-MG, participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no período de 2013 a 2017/18, quanto às contribuições oferecidos pelo Pacto a sua formação e, se houve, quais os reflexos extensivos a sua atuação em sala de aula? Embasados nesse objetivo geral, os objetivos específicos que direcionam os caminhos da investigação foram: identificar na legislação educacional e bibliografia os aportes que fundamentam a proposição do PNAIC; identificar qual a percepção dos participantes acerca da proposta formativa oferecida e se houve alteração de sua prática pedagógica após a participação no Programa. Para responder a essas questões realizou-se um estudo embasado nos aportes teóricos de Saviani (2005, 2009), Nóvoa (1992), Tardif (2010) e Garcia (1999) a respeito das concepções que norteiam a formação de professores, seguido por um levantamento documental quanto à legislação orientadora do Pacto e seus documentos oficiais. Realizou-se uma pesquisa de campo utilizando como instrumentos o questionário aplicado a 21 professoras alfabetizadoras participantes de todas as cinco edições do PNAIC na rede municipal de ensino de Uberaba e entrevista semiestruturada a cinco cursistas. A análise do material empírico foi realizada a partir da análise de conteúdo embasado nos pressupostos de Bardin (1977) e Minayo (1994). Os resultados das respostas dadas pelas cursistas participantes como sujeitos dessa pesquisa apontam que, em torno de 90% consideraram a formação oferecida como muito boa/excelente, afirmando terem percebido contribuições e mudanças efetivas em sua prática pedagógica após a participação nas formações do Pacto. Portanto, consideramos que o PNAIC contribuiu para a formação dos professores alfabetizadores e possibilitou mudanças nas práticas utilizadas no ambiente da sala de aula.

Palavras-chave: Formação de professores. Políticas e programas educacionais. PNAIC.

ABSTRACT

This study was developed within the Master of Education course at the Federal University of Triângulo Mineiro, linked to the Fundamentals and Educational Practices research line; The main objective was to identify the contributions perceived by the literacy teachers of Uberaba municipal schools (State of Minas Gerais, Brazil), participants of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC), from 2013 to 2017/18, regarding the contributions offered by the Pact and if so, what extensive reflexes to the classroom performances are. Based on this general objective, the specific objectives which guide the research paths were: to identify in educational legislation and bibliography the contributions that underlie the PNAIC proposition; Identify the perception of the participants about the offered training proposal and if there was any change in their pedagogical practices after participating of the Program. In order to answer these questions, a study based on the theoretical contributions of Saviani (2005, 2009), Nóvoa (1992), Tardif (2010) and Garcia (1999) about the conceptions that guide the teacher formation was carried out, followed by a documentary survey regarding the guiding legislation of the Covenant and its official documents. A field research was carried out using the questionnaire applied to 21 participating literacy teachers from all five PNAIC editions in the Uberaba municipal school system and a semi-structured interview with five student-teachers. The analysis of the empirical material was performed from the content analysis based on the assumptions of Bardin (1977) and Minayo (1994). The results of the answers given by the participating student-teachers as subjects of this research indicate that, around 90% considered the offered education as very good / excellent, claiming to have noticed contributions and effective changes in their pedagogical practices after participating of the Pact professional development courses. Therefore, we consider that PNAIC contributed to the training of literacy teachers and enabled changes in the practices used in the classroom environment.

Keywords: Teacher training. Educational policies and programs. PNAIC.

LISTA DE ABREVIATURAS DE SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC - Avaliação Nacional de Rendimento Escolar

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONSED - Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação

FE - Faculdade de Educação

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

PAIC - Programa Alfabetização na Idade Certa

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE - Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEIF - Secretaria de Educação Infantil e Fundamental

SME - Secretaria Municipal de Educação

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro do Analfabetismo Brasil - 1900/2000.....	23
Quadro 2: Quadro de números de escolas, turmas e matrículas do ciclo de alfabetização no ano de 2011.....	54
Quadro 3: Eixos norteadores do PNAIC.....	56
Quadro 4: Quadro de concessão de bolsas de estudo e pesquisa PNAIC 2017.....	63
Quadro 5: Quadro da evolução da proposta temática, número de participantes e recursos investidos entre 2013 e 2018 no PNAIC.....	64
Quadro 6: Artigos científicos pré-selecionados para compor base teórica da pesquisa: “PNAIC Uberaba: percepções sobre a formação continuada”	68
Quadro 7: Quadro síntese das tabulações de dados dos questionários.....	82
Quadro 8: Quadro sinóptico de análise de conteúdo das entrevistas realizadas.....	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quadro primeiras Universidades parceiras formadoras na transição: Pró-Letramento/PNAIC e quantidade de professores atendidos por região.....	57
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – FORMAÇÃO DE PROFESSORES	22
1.1 Preâmbulo histórico-político-social da formação de professores no Brasil	22
1.2 Formação e formação de professores: conceitos e concepções.....	26
1.3 Formação inicial e continuada de professores: entre adesão e conflitos, haverá congruência possível?	30
1.4 A materialidade da ação pedagógica e os desafios da pedagogia histórico-crítica...	37
CAPÍTULO 2 – PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PROPOSITURA DO PNAIC	46
2.1 Propostas embrionárias norteadoras do PNAIC	47
2.2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.....	51
2.3 Pelo olhar da universidade – Coordenação Regional.....	66
2.4 PNAIC – Revisão bibliográfica: Outros olhares	67
CAPÍTULO 3 – PNAIC UBERABA: TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA	76
3.1 Primeiros passos do pesquisar.....	77
3.2 Questionários	80
3.3 Entrevista	88
3.4 Análise de Conteúdo.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	121
ANEXOS	125

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem permeado meu viver desde o Ensino Médio, com a conclusão do Curso de Magistério ao final da década de 1980. A continuidade de meus estudos foi interrompida por adversidades da vida e retomada, apenas, 17 anos depois. Aos 35 anos, em 2005, após alguma insistência, ingresso na graduação em Ciências Sociais, sem saber ao certo do que se tratava o curso, mas posso assegurar-lhes que esta descoberta foi uma das melhores surpresas da minha vida!

Após quatro anos, marcados por gestos magnânimos de professores abnegados, concluímos a licenciatura e o bacharelado em Ciências Sociais. Ao término deste mesmo ano (2010), ingresso na Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Superior na Universidade Federal do Triângulo Mineiro e novamente, por motivos pessoais, preciso interromper o prosseguimento de meus estudos.

Porém, concomitantemente, no mesmo ano fui contratada como professora convidada a ministrar aulas na Pós-Graduação *Lato Sensu* em disciplinas relacionadas à Sociologia e Filosofia da Educação. Esta experiência de atuação consecutiva por oitos anos em sala de aula contribuiu muito para que hoje me reconheça como professora.

Ainda no ano de 2010, fui aprovada no concurso da Prefeitura Municipal de Uberaba para o cargo de Analista de Gestão Educacional e, ao tomar posse, encaminharam-me para o Departamento de Formação Profissional, no qual permaneço até os dias de hoje. Nesse período, trabalhamos intensamente com a formação de professores - desde a Educação Infantil até a etapa final do Ensino Fundamental, incluindo todos os níveis de gestão e os demais profissionais da educação - um total aproximado de três mil professores da rede municipal atendidos por cursos de formação continuada propostos pelo Departamento (atualmente esta formação se dá por uma subseção do Departamento denominada Casa do Educador Prof.^a Dedê Prais).

Nestes nove anos de atuação, vivenciamos diversas experiências exitosas e outras realmente lamentáveis. Observar cotidianamente a oferta de propostas formativas e a resistência de adesão dos professores às proposituras; mesmo quando ministradas por profissionais de renome internacional e saber notório na área, como a vinda do Professor António Nóvoa para realizar a palestra inaugural no Congresso de Educadores da Rede Municipal no ano de 2016, no qual os professores conversavam ininterruptamente e abandonavam o recinto ainda no início de sua explanação, tem me trazido muita inquietude.

Compreender o baixo interesse dos professores em participarem efetivamente das formações oferecidas e os motivos que os levavam a vincular-se mais a determinadas propostas formativas que outras, tornou-se a motivação inicial desta dissertação de Mestrado. Para tanto, surgiu o desejo de se ouvir os professores acerca de suas percepções sobre os programas de formação ofertados. Seus pareceres sobre a contribuição, ou ausência de contribuição, das formações realizadas para sua prática docente. Dessa forma, procedemos a adequação do problema de pesquisa, de modo que passamos a questionar qual a percepção dos/as professores/as da rede municipal de ensino de Uberaba sobre as ações de formação continuada? O que esse público identifica como aspectos que mobilizam sua participação em tais atividades e, ao contrário, quais aspectos identificam como dificultadores de sua participação?

A escolha do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se deu pela dimensão da propositura do projeto (o maior Programa de formação de professores do país), pelo tempo de continuidade da proposta (cinco anos de formação ininterrupta realizada no município de Uberaba), pela grande quantidade de professores participantes (em média 200 profissionais por ano), pela confiabilidade e regularidade na disponibilização dos dados e pela importância destinada no Programa à vertente formação de professores.

Cabe ressaltar, ainda, que devido ao fato de trabalharmos em um centro de formação de professores optamos pelo PNAIC como foco prioritário da pesquisa, por este curso apresentar área, tema e público, no qual a pesquisadora não atuou profissionalmente, buscando desassociar a imagem da pesquisadora como uma representante da Secretaria Municipal de Educação e minimizar as impressões pessoais sobre a temática abordada, exercitando assim o esforço do distanciamento entre objeto de pesquisa e pesquisadora. Ressaltamos que apesar de exercitarmos esse esforço, nosso entendimento é de que não existe neutralidade na pesquisa, entretanto acreditamos no compromisso e na responsabilidade do pesquisador com o rigor metodológico da pesquisa científica.

O objeto de estudo das ciências humanas e sociais mostra-se mais complexo quanto as características objetivas do fenômeno, sendo necessária sua compreensão embasada nas dimensões subjetivas (quando, porque, como...). Wright Mills (1965), em sua obra “Do artesanato intelectual” observa a necessidade de o pesquisador não dissociar sua vida pessoal daquilo que pesquisa, reconhecendo claramente o pesquisador como participante do processo, sujeito que age e recebe influências da sociedade, que possui preferências e inclinações e que, portanto, influenciam em suas pesquisas.

A importância da interação existente entre o pesquisador e o objeto pesquisado denotam a significativa importância entre o levantamento do material empírico, a apropriação e

aproximação dos processos, visto que na pesquisa exploratória qualitativa até mesmo a escolha do objeto já indica o vínculo existente entre pesquisador e objeto pesquisado, não sendo possível, então, assegurar o distanciamento, mas sobretudo, fazendo desta relação entre pesquisador e objeto pesquisado uma especificidade única do estudo proposto e uma característica intrínseca da pesquisa em ciências humanas e sociais.

É preciso ressaltar que nas Ciências Sociais existe uma identidade entre sujeito e objeto. A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, atividade profissional ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tomando-os solidariamente imbricados e comprometidos, como lembra Lévi-Strauss (1975, p. 215): "Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação" (MINAYO, 1994, p. 14).

Tendo essas características da pesquisa qualitativa como fundantes, neste estudo o que, especificamente, interessa-nos saber é: Quais os aportes percebidos pelos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Uberaba-MG, participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no período de 2013 a 2017/18, quanto às contribuições oferecidos pelo Pacto a sua formação e, se houve, quais os reflexos extensivos à sua atuação em sala de aula? Embasados nesse objetivo geral, elencamos três objetivos específicos na elaboração desse estudo:

- 1. Identificar na legislação educacional brasileira e na bibliografia pertinente ao tema os aportes legais e as propostas norteadoras que fundamentam a proposição e implementação do PNAIC.
- 2. Identificar qual a percepção dos professores participantes do PNAIC Uberaba acerca da proposta de formação continuada oferecida.
- 3. Investigar se os professores participantes do PNAIC Uberaba identificam elementos de efetiva renovação e/ou melhoria de sua prática pedagógica.

O Pacto foi instituído pela portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmaram e ampliaram o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Os resultados seriam aferidos por exame periódico específico que abrangeriam: a alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática; a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental; o

apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Para alcançar esse objetivo proposto, as diretrizes do Pacto tinham como foco os estudantes das séries iniciais, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, gestores públicos e instituições formadoras (universidades) uma responsabilidade compartilhada de auxiliarem esses alunos a alcançarem o direito fundamental de toda criança: de escrever e ler com fluência e também dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua fase, até no máximo ao final do terceiro ano do ensino fundamental, aos oito anos de idade.

Dentre as ações do Pacto, ressalta-se a importância dada à vertente da Formação Continuada, sendo oferecido aos professores participantes formações de aproximadamente 120 horas/ano, com estrutura e materiais didático/pedagógicos elaborados pelas universidades formadoras parceiras. Estas formações ocorreram em forma de escala, nos quais representantes escolhidos - pelas secretarias municipais/superintendências regionais - como orientadores de estudos participavam das formações nas universidades e se encarregavam de repassar o conteúdo aos cursistas locais.

No município de Uberaba a adesão ao Pacto deu-se tanto na rede municipal quanto na estadual de educação contando com coordenações, estrutura de apoio e formadores; paralelos e independentes. Em nossa pesquisa, abrangeremos o curso de formação de professores do PNAIC realizado para os professores atuantes na rede municipal de ensino.

Dentre os mais de mil professores municipais participantes das formações oferecidas pelo PNAIC no período de 2013 à 2017/18, vinte e cinco cursistas participaram de todas as edições ofertadas, portanto, tomamos essas educadoras como fonte prioritária de investigação e as convidamos a responder um questionário sobre suas percepções acerca do Programa. Quatro professoras se desligaram da rede municipal de ensino, não sendo possível localizá-las. Portanto, nosso grupo restringiu-se a 21 professoras alfabetizadoras. Às selecionadas foi realizada uma enquete, sondando-as sobre a intencionalidade e disponibilidade em concederem uma entrevista mais aprofundada sobre o Pacto. Por questões metodológicas não ultrapassamos o limite máximo de 05 entrevistadas.

Para fundamentar o trabalho de campo, realizamos consultas as bibliografias específicas e criamos os instrumentos utilizados para a construção do material empírico, por intermédio da elaboração de questionário e roteiros de entrevistas semiestruturadas específicos¹.

¹ Cópias do questionário e da entrevista encontram-se disponibilizadas nos apêndices.

Esta proposta insere-se no âmbito da metodologia qualitativa de pesquisa, considerando que se destina à identificação das percepções que os professores alfabetizadores, participantes do Pacto, obtiveram quanto às reais contribuições oferecidas pela estrutura e concepção do PNAIC às suas práticas docentes cotidianas.

[...] as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la (MARTINS, 2004, p. 292).

Quanto ao nível de investigação e objetivos, define-se como pesquisa básica e exploratória, pois visa contribuir para a construção do conhecimento sobre mudanças recentes na configuração e importância dadas à etapa de formação pesquisada e a percepção das contribuições trazidas por estas formações à prática dos professores. Caracteriza-se, também, como pesquisa documental bibliográfica, pois tomou como fontes de informação a legislação relativa à criação de programas destinados à formação de professores.

O referencial teórico utilizado pautou-se nas contribuições de autores referências na temática formação de professores, como: Saviani (2005, 2009), Nóvoa (1992), Tardif (2010), dentre outros.

Tendo em vista que o objeto de estudo desta pesquisa consiste na análise das percepções dos professores alfabetizadores participantes do Pacto sobre as contribuições do programa para a formação dos professores, consideramos pertinente realizarmos uma reflexão acerca de qual abordagem de conceituação do termo “percepção” será adotada neste estudo.

Para tanto, nos ancoramos nos aportes teóricos da perspectiva histórico-crítica de Saviani (2009), que compreende o homem como sujeito que recebe e exerce influências no mundo e no qual a prática social se constitui como fundante estrutural do processo educativo. Neste sentido, repensar sobre as construções mentais elaboradas pelos sujeitos a partir das vivências sensoriais e sociais, faz-se imprescindível para a compreensão de como “[...] as representações sociais se configuram como uma forma de conhecimento estruturado em sistemas de interpretação que atuam sobre a relação dos sujeitos com o mundo e com os outros indivíduos” (MATOS; JARDILINO, 2016, p. 27).

Buscando elucidar a forma como o termo percepção será abordada nesta pesquisa, desvinculando-a de outros inúmeros significados que possa vir a contemplar, destacamos que

compreenderemos percepção, amparados pelas premissas de Sternberg (2008, p.115) como um “[...] conjunto de processos pelos quais reconhecemos, organizamos e entendemos as sensações que recebemos dos estímulos ambientais”. Nessa compreensão

[...] percepção é a impressão do objeto social ocasionada não apenas por características do próprio objeto, mas também devido aos aspectos afetivos que o sujeito desenvolveu sobre o mesmo [...] em outras palavras, a percepção é interpretada e organizada à luz da crença, do valor e do sentimento do sujeito em relação a algo e por isso é subjetiva (GAIOLA, 2015, p.17).

Faz-se importante destacar a subjetividade presente no termo percepção, relacionando-a ao diálogo entre as premissas de Saviani (2009) que percebe o sujeito como ser histórico que recebe influências do mundo e as premissas de Sternberg (2008), ao destacar o termo percepção como a forma única e singular que este sujeito organiza e reconhece esses estímulos ambientais recebidos. Ressaltar que essa unicidade na maneira como as pessoas percebem o mundo e os estímulos que as cercam, determinam como avaliam e agem com relação ao fenômeno percebido.

Ao elencarmos o termo percepção para aferirmos os significados atribuídos pelos professores quanto à formação de professores oferecida pelo PNAIC, deixamos claro que compreendemos a singularidade que o termo abarca e, também, temos a clareza que não teremos como investigar os processos inerentes à percepção que cada professor participante, em particular, possui em profundidade e na abrangência que o termo percepção comporta, porém salientamos que a forma característica e peculiar oriunda das experiências pessoais dos participantes será observada em sua subjetividade, registrada e respeitada conforme suas declarações.

Nesse estudo, buscamos realizar um embasamento teórico a respeito das concepções que norteiam a formação de professores, seguido por um levantamento documental quanto à legislação orientadora do Pacto e seus documentos oficiais. Encerramos com a apresentação do PNAIC Uberaba e os dados da pesquisa realizada.

No primeiro capítulo intitulado: “Formação de professores” em sua primeira subdivisão: “Preâmbulo histórico político-social da formação de professores no Brasil”, inicialmente realizamos uma reflexão sobre a formação de professores por intermédio de uma breve contextualização sobre a formação de professores no país. Utilizamos como fonte prioritária de embasamento teórico para este estudo as premissas de Dermeval Saviani (2005; 2009).

Por consideramos imprescindível abarcar alguns significados e conceitos do termo “formação”, subdividimos este capítulo uma segunda vez em: “Formação de professores,

conceitos e concepções” e a partir destes pressupostos, investigamos a abordagem dada por Garcia (1999) e suas considerações acerca das concepções de formação de professores de Dewey, Stenhouse, Schön, presentes em sua obra: “Formação de Professores: para uma mudança educativa”. Abordamos esses referenciais por considerá-los como estruturantes para a construção do pensamento de posteriores autores que retomaram e atualizaram suas proposições.

Na terceira subdivisão do capítulo: “Formação inicial e continuada de professores: entre adesão e conflitos, haverá congruência possível?” retomamos às discussões acerca das concepções sobre os termos: formação, formação de professores e formação continuada e refletimos a respeito da necessidade de se repensar e colocar na centralidade das propostas formativas os saberes oriundos da prática docente, a realização de formações democráticas que convidem o professor a participar de sua elaboração e que respeitem sua escolha em aderir ou interromper os programas. Colaborando para o favorecimento do desenvolvimento de uma efetiva profissionalização docente emancipatória nos amplos aspectos que o termo autonomia docente comporta. Não se perdendo de vista o fio condutor do eterno processo de vir a ser do ser humano, um constante devir que associa-se a possibilidade de múltiplas construções e reconstruções humanas tanto no campo profissional quanto pessoal.

Após realizarmos um levantamento de diversos autores que discutem o tema formação de professores, ressaltamos que o referencial teórico que embasará a pesquisa e que servirá de fundamento para a análise dos dados coletados, será os estudos de Saviani (2011), que serão abordados no quarto tópico do capítulo, “A materialidade da ação pedagógica e os desafios da Pedagogia Histórico-Crítica”.

Para Saviani (2011), ao refletirmos sobre a prática educativa necessitamos realizar sua ancoragem no aspecto político, visto que, para o autor, educação e política são fenômenos inseparáveis. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a função precípua do processo de escolarização consiste em possibilitar a humanização dos alunos por intermédio da socialização e da apropriação do saber historicamente produzido e acumulado pela humanidade. Cabe à escola, então, possibilitar essa apropriação dos saberes pelas gerações futuras para que elas possam ter acesso à produção consequente do trabalho coletivo humano. A seleção, organização e sistematização dos conteúdos socialmente relevantes precisam ser disponibilizadas às gerações seguintes pois, a apropriação da cultura produzida e acumulada ao longo da história é condição *sine qua non* para a produção de novos conhecimentos e o desenvolvimento de uma nova sociedade voltada às necessidades da classe trabalhadora. A ação pedagógica escolar e a prática docente são, em grande medida, responsáveis por realizarem essa mediação.

Considerando que as políticas públicas de formação de professores impactam substancialmente a profissionalização docente, salientamos a pertinência do enfoque dado ao maior programa de formação de professores já proposto pelo Ministério da Educação - MEC. Isto posto, tomamos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC como fonte prioritária deste estudo.

Portanto, no segundo capítulo deste trabalho, denominado: “Programas de formação de professores: a propositura do PNAIC”, iniciamos nossas reflexões a partir de seu primeiro subitem: “Propostas embrionárias norteadoras do PNAIC”. Neste item, elencamos as propostas preambulares que nortearam a proposição do Programa, observando a legislação vigente e os projetos antecessores.

Na sequência, no segundo tópico, abordamos com maior amplitude e profundidade o PNAIC, seus aportes legais, eixos norteadores, proposituras de formação continuada e processo de implementação.

No terceiro subitem, apresentamos os olhares da Coordenadora Regional do PNAIC pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Professora Marília Villela de Oliveira, responsável pela formação das orientadoras de estudos do polo Uberaba.

Na quarta subdivisão deste capítulo intitulada “PNAIC - revisão bibliográfica: outros olhares” realizamos a revisão bibliográfica intentando investigar e averiguar informações sobre o quê e quem tem se debruçado a estudar o PNAIC, buscando a integração de outros olhares sobre o Programa fundante desta pesquisa.

Posteriormente, no terceiro capítulo desse estudo, encaminhamos nosso olhar para o contexto local e apresentamos os dados do PNAIC Uberaba obtidos junto à coordenação local do Pacto. Apresentamos os dados empíricos coletados na pesquisa de campo, por meio da aplicação de questionário e realização de entrevistas.

Consecutivamente, explicitamos os primeiros passos percorridos rumo à proposição da pesquisa qualitativa, delineando o ato do pesquisar e apresentando, na sequência, os instrumentos, a metodologia utilizada e os resultados dos questionários e das entrevistas.

Finalizamos esse capítulo abordando a análise de conteúdo, seus conceitos e apresentando a construção do quadro sinóptico e das inferências realizadas a partir das respostas das cursistas, contrapondo-as à revisão bibliográfica e documental. Ressaltamos que o foco desse capítulo é captar/analisar as percepções dos professores sobre a formação continuada a que tiveram acesso no PNAIC e sobre os desdobramentos desta na sua prática docente.

Em nossas considerações finais apresentaremos algumas críticas sofridas pelo Programa quanto ao foco excessivo na competência técnica dos professores em detrimento da busca pelo

engajamento político-crítico. Buscaremos responder a essas críticas embasados nas proposições de Saviani (2011), de que a competência técnica se constitui como um fator necessário e antecessor ao comprometimento político.

CAPÍTULO 1- FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os conceitos fundamentais acerca dos temas formação e formação de professores têm permeado nossa prática cotidiana por trabalharmos em um Centro de Formação de Professores Municipais e também, em certa medida, permeiam as pesquisas educacionais por serem considerados imprescindíveis à conquista de uma educação de qualidade.

Refletir sobre a formação de professores, desde sua implementação no país; seus conceitos e concepções norteadoras; o processo de formação inicial e continuada e a adesão ou não dos professores às propostas formativas; em especial buscamos compreender a materialidade da ação pedagógica e os desafios da Pedagogia histórico-crítica. Para realizarmos essas análises, recorreremos aos referenciais teóricos de pesquisadores da área, dentre eles, Nóvoa (1992), Garcia (1999), Tardif (2010), em especial nos embasamos nos estudos de Dermeval Saviani (2011) como fundamentação teórica da pesquisa e também para análise do material empírico coletado.

1.1 Preâmbulo Histórico-Político-Social da Formação de Professores no Brasil

Se a preocupação com a formação docente fosse definida simplesmente como a educação daqueles que pretendem se tornar professores, encontraríamos isomorfismo entre a formação docente e a história da educação. Porém, quanto à especificidade de sua atuação e a existência de registros formais sobre a formação de professores, deparamo-nos, no decorrer da história da humanidade, com a conjuntura de que esta preocupação já constava das recomendações de Comenius desde o século XVII. Tendo sido o Seminário dos Mestres, fundado por São João Batista de La Salle², o primeiro estabelecimento de ensino proposto para a formação de professores, em Reims - França (SAVIANI, 2009). Entretanto, a preocupação com a formação docente insurge apenas após a Revolução Francesa (1789), no século XIX, quando a necessidade de educação popular torna-se conveniente.

No Brasil, assim como na França, a temática formação de professores também se manifesta quando considerada a necessidade de instruir a população após a Proclamação da Independência (1822). Conforme Mapa do Analfabetismo no Brasil, disponibilizado pelo

² João Batista de La Salle foi um sacerdote, pedagogo e pedagogista francês inovador, que consagrou sua vida a formar professores destinados a formação de crianças pobres. Foi fundador de uma congregação religiosa, os Irmãos das Escolas Cristãs, ou Irmãos Lassalistas, dedicada à educação, especialmente dos mais pobres.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil possuía no ano de 1900 uma taxa de analfabetismo superior a 65% da população, mantendo este índice até o final da década de 1920. Percebe-se no referido mapa que 50% da população brasileira mantinha-se imersa em completo nível de analfabetismo até os anos 1950. Em ritmo assustadoramente desacelerado adentramos a década de 1970 com mais de 30% da população alijada do direito de acesso à alfabetização e apenas após os anos 1990 que este índice fica infimamente abaixo dos 20%. Como evidencia o quadro a seguir:

Quadro 1: Quadro do Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais - Brasil - 1900/2000.

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total ⁽¹⁾	Analfabeta ⁽¹⁾	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico.

Nota: (1) Em milhares

Fonte: Mapa do Analfabetismo no Brasil. Disponível em:portal.inep.gov.br.

A primeira lei brasileira aprovada sobre a necessidade da formação de professores no país, [...] “conhecida como lei das escolas de primeiras letras promulgada em 15 de outubro de 1827, estabelecia que a instrução seguiria o método de ensino mútuo lancasteriano³ e que os professores deveriam ser treinados nesse método” (SAVIANI, 2005, p. 12) nas capitais do país, sendo que os próprios professores deveriam custear suas despesas de viagem.

Com a aprovação da Constituição Imperial em 1834, o ensino inicial, conjuntamente com a preparação dos respectivos professores, ficou sob a responsabilidade das Províncias. Em 04 de abril de 1835, a Província do Rio de Janeiro inaugura a primeira escola normal do Brasil; esta escola apresentou vida curta, sendo “[...] substituída pelo regime de professores adjuntos que consistia na utilização de auxiliares de professores em exercício, com o que se adquiria um preparo apenas prático, sem nenhuma preocupação teórica” (SAVIANI, 2005, p. 12). Esta

³ O método Lancaster, também conhecido como Ensino Mútuo ou Monitorial (contava com o apoio de alunos monitores), teve como objetivo ensinar um maior número de alunos, usando pouco recurso, em pouco tempo. Foi criado por Joseph Lancaster no final do séc. XVIII.

instabilidade de abertura e fechamento das escolas normais ocorreu em praticamente todas as Províncias no período imperial, vindo a estabilizar-se apenas no período republicano.

Após a Proclamação da República (1889), as Províncias se tornaram Estados Federados e neste novo cenário o Estado de São Paulo, em 1890, destaca-se promovendo um novo modelo das escolas normais. Rangel Pestana encabeça a reforma da instrução pública e afirma:

[...] sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz. E mestres assim qualificados só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los (REIS FILHO, 1995. p. 44).

Na reforma foram preconizados dois eixos principais: o enriquecimento dos conteúdos curriculares e a ênfase nos exercícios práticos de ensino com a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal. A reforma implantada no Estado de São Paulo serviu de referência para os outros estados do país, nos quais os demais estados enviavam representantes para estagiarem ou recebiam comissões de professores paulistas para ajudarem na implementação das reformas em seus respectivos estados. Para Gatti e Barreto (2009), as Escolas Normais inauguraram os cursos específicos de formação de professores no Brasil.

O ímpeto reformista volta a ser retomado no início dos anos 1930 “[...] as duas principais iniciativas foram: o Instituto de Educação do Distrito Federal concebido por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo” (SAVIANI, 2009, p. 145). Para Anísio Teixeira, as Escolas Normais, ao tentarem ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e escola profissional, falharam nos dois propósitos. Buscando realizar uma eficiente adequação, Anísio Teixeira converteu a Escola Normal em Escola de Professores, introduzindo no currículo diversas disciplinas escolares, tais como biologia, sociologia, psicologia, história, dentre outras.

Os Institutos de Educação, ainda no início da década de 1930, foram elevados ao nível universitário sendo incorporados respectivamente à Universidade de São Paulo e à Universidade do Distrito Federal. O decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, consolida esse ato, e, sobre esta fundamentação, os cursos de Pedagogia e licenciaturas estendem-se por todo país, assumindo “[...] o modelo que ficou conhecido como esquema 3+1 adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia” (SAVIANI, 2009, p. 146). Os cursos de Pedagogia ficariam encarregados de formar os professores das Escolas Normais e os de licenciaturas formar profissionais para as disciplinas específicas. Esse modelo de curso de licenciatura

preconizava o ensino de três anos de estudo das disciplinas específicas acrescido de um ano de conteúdo didático para os professores.

Nesse novo arranjo constitutivo, o modelo de formação de professores perde seu parâmetro inicial, as escolas experienciais que subsidiavam empiricamente os processos científico-formativos. “Dispensada a exigência das escolas laboratório [...] os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância” (SAVIANI, 2009, p. 147). Este modelo de formação prevaleceu até meados da década de 1940 com a aprovação de uma nova lei com abrangência nacional.

Conhecida como a Lei Orgânica do Ensino Normal, o decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, manteve a mesma orientação anterior, porém, a partir deste momento, o curso normal subdividiu-se em dois ciclos: o primeiro, com quatro anos de duração, correspondendo à segunda etapa do ginásio e o “[...] segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário e funcionava em Escolas Normais e nos Institutos de Educação” (SAVIANI, 2009, p. 146).

Esse padrão formativo perdurou de 1946 até o golpe militar de 1964 com as mudanças efetivadas na legislação de ensino durante este período obtuso. Com a implementação da lei n. 5.692/71, desaparecem as Escolas Normais e, em seu lugar, surge a habilitação específica para o exercício do magistério, organizada em duas categorias: três anos de duração (2.200 horas) para lecionar até a 4ª série ou quatro anos (2.900 horas) habilitando até a 6ª série do 1º grau. Para Saviani (2009), essa nova estrutura na formação de professores a reduziu a uma habilitação dispersa, agregando uma perspectiva de precariedade inquietante.

Para as quatro últimas séries de ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n.5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para a habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar aos especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escolas, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (SAVIANI, 2009, p. 147).

A década de 1980 apresentou um movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas, no qual grande parte das instituições de ensino atribuiu aos cursos de Pedagogia a docência para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Com o término do regime militar e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, surge a esperança de que o problema da formação docente

no Brasil fosse melhor enfrentado. Porém, nesse quesito, a nova LDB não correspondeu às expectativas. Apesar de preconizar a necessidade de curso superior para o exercício da docência na educação básica, introduz o Curso de Normal Superior como alternativa aos cursos de Pedagogia e licenciaturas, nivelando por baixo as formações e ofertando cursos “[...] de nível superior de segunda categoria, promovendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração” (SAVIANI, 2009, p. 148).

Por intermédio do Decreto n. 5.773 de 2006, o Ministério da Educação rescinde essa determinação e retoma a formação em Pedagogia como determinante para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental, acrescentando a necessidade de pós-graduação *lato-sensu* complementar para os profissionais da educação interessados em ocupar cargos de diretores, inspetores ou orientadores. Esse decreto foi posteriormente revogado pelo de n. 9.235 de 2017, permanecendo a deliberação anterior quanto à necessidade de formação em curso de Pedagogia e/ou licenciaturas para o exercício da docência na Educação Básica.

Embora houvesse, desde a promulgação da LDB em 1996, a recomendação da formação de professores em nível superior, o curso de Magistério em nível médio/técnico, ainda permanece aceito em grande parte do país, principalmente para atender à demanda da falta de professores para atuarem sobretudo na Educação Infantil. Esperançosamente, frente às vicissitudes do real, uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) prevê que até o ano de 2020 todos os professores da Educação Básica tenham formação específica de nível superior. Para que essa meta viesse a se concretizar, seria necessário o aumento significativo nos investimentos governamentais frente à expansão da oferta de vagas nos cursos de licenciaturas e Pedagogia, além de um postergado esforço frente à ampliação da melhoria da qualidade dos cursos ofertados.

1.2 Formação e Formação de Professores: conceitos e concepções

Acreditamos ser imprescindível ao entendimento progressivo da concepção do termo “formação de professores”, iniciarmos nossa abordagem a partir de alguns significados e conceitos que permeiam o termo formação.

Ao investigarmos o significado da palavra formação no Dicionário Michaelis online de Língua Portuguesa, deparamo-nos com as seguintes denominações:

- 1- Ato, efeito ou modo de formar algo, constituição, criatura, formadura;
- 2- Maneira como se apresenta a organização de alguma coisa ou de pessoas, ordenamento;
- 3- Modo de criar uma pessoa, forjando seu caráter, sua personalidade, sua educação;
- 4- Ato ou efeito de dar forma a algo,

modelagem; 5- A educação acadêmica de um indivíduo, incluindo-se os cursos concluídos e os títulos obtidos (acesso em 10 jun. 2019).

No “Dicionário em Construção - Interdisciplinaridade” (FAZENDA, 2001) o conceito encontra-se subdividido em duas abordagens respectivamente de Donato e Batista:

Na concepção de Donato, o conceito *formação* apresenta a ação de formar, dar forma, correspondendo ao sentido de ir desenvolvendo um indivíduo. Já a perspectiva de Batista sugere a formação como algo que proporciona uma forma, porém sem especificamente modelá-la, reconhecendo as trajetórias próprias dos homens e mulheres, situadas em um contexto que reconhece a contextualização histórica de cada uma dessas trajetórias, contemplando, assim, a provisoriedade das propostas de formação de cada sociedade específica. Considera, portanto a formação como algo inacabado, em constante devir, com lacunas, mas altamente comprometido com a forma de enxergar, conceber e interagir com a realidade que o cerca (FAZENDA, 2001).

Em certa medida, a concepção do termo formação acompanha sua conceituação. Autores consagrados, possuidores de notório saber na área educacional, têm se debruçado sobre este tema a longa data, tais como John Dewey (1859-1952), Lawrence Stenhouse (1926-1982) e Donald Alan Schön (1930-1997). Nesse constructo, observamos que os três pensadores corroboraram com a ideia de valorização da pesquisa vinculada à prática docente cotidiana e abordaremos, também, as relevantes pesquisas acerca do conceito *formação* levantadas por Garcia (1999).

Dewey *apud* Garcia (1999) preconizava a atividade do aluno como central no processo de aprendizagem, defendendo a democracia e liberdade de pensamento do aluno, cabendo ao professor estimular as crianças, por intermédio de atividades manuais e criativas, experimentarem e pensarem por si próprias, no qual o professor deveria possibilitar ao aluno o aprender a aprender. Diferenciava o ato reflexivo do ato rotineiro e mostrava-se favorável ao ensino pragmático, denominando este ato de “Epistemologia da prática reflexiva” ou segmento do “professor reflexivo”. Para este autor, tanto escola quanto sala de aula, são ambientes que possuem intensa atividade, gerando conflitos continuamente, portanto, nesse sentido que a proposta de Dewey, de formação inicial e continuada, propõe contato dos professores com experiências práticas desde os primeiros anos de formação. O autor considerava a ação reflexiva como referência para a prática pedagógica.

Adotando linha de pensamento semelhante, Lawrence Stenhouse *apud* Garcia (1999), também defende a pesquisa do dia-a-dia, a necessidade de o professor utilizar a investigação como recurso didático, sendo capaz de transformar sua sala de aula em “laboratório”, um

experienciador das ações cotidianas. Aliou às suas pesquisas o direito do aluno ao saber no qual caberia ao professor elaborar constantemente conexões entre os conteúdos escolares ao conhecimento de mundo. Stenhouse defendia a figura do professor pesquisador e considerava a investigação da própria prática o caminho mais seguro para o domínio pedagógico. Lorencini Júnior realiza a aproximação entre o pensamento de Schön e Stenhouse ao

[...] considerar a prática reflexiva do professor como uma atividade com as qualidades e características que Schön atribui a esse termo possui algumas semelhanças com a concepção do “professor como investigador” de Stenhouse. Ambos os enfoques propõem um processo de formação que capacite os professores para o desenvolvimento de profissionais práticos reflexivos investigadores, que tenham condições de aprender a interpretar, compreender e reflexionar sobre o ensino (LORENCINI JÚNIOR, 2009, p.35).

Schön *apud* Garcia (1999) retoma e aprimora o pensamento de Dewey, propondo um novo modelo de formação reflexiva, vinculado à prática profissional. Parte da premissa que para se analisar o saber escolar deve-se partir da análise do professor e sua ação, pois, segundo o autor, há um conhecimento específico ligado à ação que só pode ser adquirido por intermédio da prática. Esse conhecimento é pessoal, não sistemático, intransferível, espontâneo, intuitivo e adquirido apenas nas experiências vividas do cotidiano. Schön postula uma epistemologia da prática que considere a relação existente entre o conhecimento na ação e a reflexão da e sobre a ação.

Ele tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas ‘falando-se’ a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver (DEWEY *apud* SCHÖN, 2000, p.25).

O autor subdivide a reflexão em três etapas específicas: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação corresponderia ao momento em que o professor reflete no meio da ação, sem interrompê-la, ressignificando o seu fazer no momento de sua atuação. A reflexão sobre a ação possui caráter retrospectivo, consiste em se pensar sobre o que se fez. Diferentemente da reflexão sobre a reflexão na ação que encontra-se no ato de o professor pensar sobre a reflexão da ação passada, buscando compreender e interpretar o ato executado com vistas a criar outras alternativas, novas estratégias às ações passadas (GARCIA, 1999).

Schön pondera ainda que, para que o professor consiga adotar uma postura reflexiva, faz-se necessário que sua carga horária de trabalho seja compatível e adequada à sua prática, caso contrário torna-se um fator que inviabiliza qualquer outra atividade além do simples exercício de reprodução da docência.

Rever a conceituação de formação faz-se imprescindível para Carlos Marcelo Garcia (1999, p.19) que, em sua obra “Formação de Professores: para uma mudança educativa”, traz variados conceitos de formação elaborados pelos autores: “formação não é nem um conceito geral que englobe a educação e o ensino, nem tão pouco está subordinado a estes” (MENZE, 1980 *apud* GARCIA, 1999, p.19); “Ação que se destina à aquisição de saberes e de saber-fazer mais do que saber-ser” (BERBAUM, 1982 *apud* GARCIA, 1999, p.19); “Formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura” (FERRY, 1991 *apud* GARCIA, 1999, p.19).

Garcia (1999) observa a multiplicidade de perspectivas inerentes ao conceito de formação e o fato de a maioria dos autores associar o conceito de formação ao de desenvolvimento pessoal. Revela, ainda, que alguns autores advogam “[...] a necessidade de desenvolver uma teoria da formação, tal como existem teorias da educação, do ensino, da aprendizagem, etc.” (GARCIA, 1999, p. 20). Há a proposição, inclusive, do termo “formática” ao se referir à área do conhecimento relativa à formação.

O autor relembra que Menze (1980), Zabalza (1990) e De la Torre (1992) fizeram referência a quatro teorias da formação: teoria da formação formal (estruturação dos conhecimentos através de conteúdos); teoria da formação categorial (processo dialético que alterna conhecimentos específicos à compreensão da realidade); teoria dialogística da formação (auto realização pessoal) e teoria da formação técnica (procura atender aos apelos emergentes do real) (GARCIA, 1999, p. 21).

Cabe observar que o termo formação apresenta-se como um fenômeno múltiplo e complexo, no qual carecem acordos em relação a contextualizações mais amplas.

Haverá algo a concluir depois deste discorrer sobre o conceito formação. Em primeiro lugar, a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos. Isto não

quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma. É através da interformação que os professores podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional. (GARCIA, 1999. p. 21-22).

As contribuições dos autores citados por Garcia (1999), Dewey, Stenhouse e Schön permanecem na centralidade das discussões sobre formação de professores. Renomados educadores de diversas partes do mundo utilizaram e continuam utilizando o aporte teórico deste pensadores para prosseguirem com as pesquisas sobre formação de professores, entre eles mencionamos as contribuições de: Nóvoa (1992), Tardif (2010), Imbernón (2010), Estrela (2006), Ferreira e Leal (2010), Gatti (2009), Garcia (1999) dentre outros, para que se ampliem e atualizem as reflexões sobre os desafios que permeiam a formação docente.

1.3 Formação Inicial e Continuada de Professores: entre adesão e conflitos, haverá congruência possível?

Algumas correntes educacionais, em certa medida, apresentam (apresentavam) a formação de professores subdividida entre formação inicial e formação continuada. Entendendo-se a formação inicial como um período de preparação para que o futuro profissional, por intermédio da aquisição de conhecimentos advindos de um currículo estruturado, contemplando conteúdos teóricos e práticos, possa adquirir as competências necessárias para o exercício da docência. E a formação continuada como uma complementaridade da formação inicial, uma forma de atualização e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos. “Formação inicial e continuada do professor são condições para o desempenho das atividades inerentes à função de ensinar, lecionar e educar, são requisitos específicos à aquisição plena da profissionalização do professor” (PORFIRIO FILHO, 2010, p. 6). Ambas as formações são consideradas como complementares e fundamentais para o bom desempenho do exercício profissional docente.

Porém, novas discussões têm permeado as concepções sobre formação de professores, dentre elas advoga-se a ideia de que tanto formação inicial quanto formação continuada formam e conformam o sujeito professor e sua prática docente, sendo impossível, portanto dissociá-las, adotando-se o termo formação de professores como o mais adequado para contemplação total do processo formativo⁴.

⁴ Amparados por essa premissa, utilizaremos, no decorrer deste estudo os termos: formação, formação de professores e formação continuada, muitas vezes como expressão de sentido aproximado.

A formação de professores (inicial e continuada) tem sido considerada, em seu entendimento formal, como um processo de ensino intencional que deve estar inserido em um curso e cuja intenção é a melhoria da prática do professor em sala de aula e a socialização de saber entre seus pares. Um conceito que, segundo Garcia (1999), deve se referir tanto aos sujeitos que ainda estão estudando para se tornarem professores, quanto para os que já possuem alguns anos de experiência na área.

Bernadete Gatti (2009) alerta para o fato de que não existe um consenso entre os pesquisadores da área sobre o que possa ser considerado como “formação continuada”, para a autora todos os cursos e atividades realizadas a partir do término da graduação (formação inicial) estão sendo considerados formação continuada. Gatti adverte sobre a importância da troca, da socialização entre os pares nos momentos de formação continuada e que nem sempre os cursos oferecidos preconizam esta ação.

[...] cursos realizados após a graduação, atividades genéricas encaradas como possibilidade de contribuir para o desenvolvimento profissional, como reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, horas de trabalho coletivo na escola, congressos, seminários e cursos de diferentes formatos oferecidos pelas secretarias da educação ou outras instituições presenciais ou à distância estão sendo considerados formação continuada, mesmo que não proporcionem trocas. Ainda nessa vertente tecnicista, se encontra a exigência de comprovantes de horas de formação continuada aos professores de muitas secretarias de educação, como exigência para progressão funcional (CASTRO; AMORIM, 2015, p.43).

Porém, parece-nos claro que a necessidade de uma sólida formação inicial e continuada se faz premente em todas as profissões. A docência, tal como outras profissões, deve também preconizar que seus profissionais possuam competência adequada para o exercício de seu ofício. O que se discute não é a necessidade de formação, mas sim sua concepção, já que norteadora da prática e conseqüentemente condicionante social dadas as múltiplas possibilidades de intervenção na sociedade que a escola, enquanto instituição social, possui.

Portanto, justifica-se a relevância de se analisar os conceitos dados à formação de professores, desde as concepções simplistas até as prospecções mais completas e elaboradas. Garcia (1999, p. 22) corrobora com nossas indagações ao apresentar-nos algumas definições, em certa medida reducionistas, de formação de professores, iniciando por: Rodriguez Diéguez

(1980 *apud* GARCIA, p. 22) “[...] o ensino profissionalizante para o ensino”. No conceito de Berbaum:

Será denominada ação de formação aquele em que a mudança se consegue através de uma intervenção à qual se consagra um tempo determinado, na qual existe participação consciente do formando, onde existe vontade explícita quer do formando quer do formador de atingir um objetivo explícito (BERBAUM, 1982 *apud* GARCIA, 1999, p. 22).

Dentre os escritos de Garcia (1999) ainda encontramos as definições de: Honoré, Ferry, Gimeno, Doyle e Yarger e Smith. Para Honoré (1980 *apud* GARCIA, 1999, p. 22) “[...] a formação como atividade humana inteligente, caracteriza-se como uma atividade relacional e de intercâmbio, com uma dimensão evolutiva e destinada a atingir metas conhecidas”. De acordo com Ferry (1983 *apud* GARCIA, 1999, p. 22) “[...] formação significa um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades”. Na concepção de Gimeno (1982 *apud* GARCIA, 1999, p. 23) “[...] uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo”. Em Doyle (1990 *apud* GARCIA, 1999, p. 23) “[...] um conjunto de experiências fracamente coordenadas, concebidas para manter os professores preparados para as escolas primárias e secundárias”. Já para Yarger e Smith (1990 *apud* GARCIA, 1999, p. 23) “[...] o contexto e processos de educação dos indivíduos para que se tornem professores eficazes ou melhores professores”.

Garcia (1999) observa que os conceitos apresentados mostram-se concisos e pouco descritivos dos processos realmente implicados na formação de professores e propõe:

Uma vez analisadas as diferentes tendências e perspectivas, parece-nos necessário explicar o nosso conceito de formação de professores. Assim, entendemos que: a formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

Os professores, assim como todas as outras pessoas e todos os outros profissionais, têm a capacidade de aprenderem e de evoluírem ao longo da vida e no desenvolvimento de seu trabalho. Essa evolução pode amparar premissas morais, pessoais e cognitivas, dentre outras, portanto, os profissionais da educação também podem progredir (e progridem) na aquisição de

competências profissionais para exercerem sua atividade docente. Para que esta progressão aconteça, os profissionais da educação podem vincular-se, ou não, a determinadas proposições formativas.

Dependendo da ideologia, da concepção norteadora da proposta, dos objetivos apresentados e das estratégias de formação abarcados em uma determinada prática formativa ou programa de formação, percebe-se que os professores poderão integrar-se ou não a esse processo de modo ativo. A percepção em torno da questão de que há muitas formações e poucas mudanças efetivas na educação tem sido colocada por autores como Estrela (2006) e Imbernón (2010). Estrela (2006, p. 43) ressalta que:

[...] constituindo um dos sinais de mundialização das políticas educativas impulsionadas por organismos internacionais, como a OCDE e a UNESCO, a preocupação pela formação contínua de professores tem marcado o discurso e a agenda das políticas educativas dos últimos decênios, pelo menos nos países ditos desenvolvidos.

Além disso, no rol das políticas formativas,

[...] muitas vezes, a formação está inserida em um discurso institucional que, a partir de diversos interesses, obriga o professor a participar de Programas de estudo que intentam fazer com que ele se desenvolva profissionalmente, no sentido de melhorar seu desempenho na sala de aula e, sobretudo, de melhorar a aprendizagem dos seus alunos. Conseqüentemente, seu poder de decisão sobre interromper ou dar continuidade à atividade é, muitas vezes, reduzido. Ele também pode ter baixa participação na definição das metas e estratégias formativas, o que resulta em conflitos com as agências responsáveis pela sua formação (FERREIRA; LEAL, 2010, p. 69).

Tendo por base que o processo de formação preconiza a constante construção e reconstrução da práxis do exercício cotidiano do professor, no ato de pensar sobre sua prática, de executá-la e de reavaliá-la constantemente, faz-se imprescindível que as políticas públicas educacionais proponham ações de formação de professores adequadas às necessidades e demandas locais, envolvendo diferentes contextos, ouvindo os agentes envolvidos no processo, priorizando as formações autoparticipadas, para que se consiga sair do eixo único de responsabilização docente pelo fracasso escolar, minimizando ou negligenciando as demais situações que também interferem no desempenho escolar.

Os conceitos fundamentais acerca da formação continuada foram e continuam sendo objeto privilegiado de debates e estudos. António Nóvoa (1992) defende a ideia de que a formação deve instigar o desenvolvimento profissional dos professores, estimulando e sendo

projetada para uma autonomia contextualizada da profissão docente. Para tanto, faz-se necessário importar e “[...] valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1992, p.17).

Essa possibilidade de participação no planejamento das propostas formativas pode ser reconhecida como uma forma de levar autonomia aos professores e de preconizá-los na formação continuada, como construtores copartícipes da estruturação dos programas propostos, uma forma de ouvir-lhes as vozes dos professores, de colocá-los na centralidade das temáticas educacionais de formação de professores, valorizando, desta forma, os saberes docentes oriundos das vivências cotidianas experienciais dos professores.

Os saberes docentes têm sido objeto de estudo privilegiado nas pesquisas de Maurice Tardif. Em sua obra intitulada “Saberes docentes e formação profissional” (2010) o autor nos convida a refletir sobre as questões: quais os saberes profissionais dos professores?; quais saberes eles efetivamente utilizam em seu trabalho?; como realizar a profissionalização do ensino e da formação para o ensino sem se vincular apenas aos efeitos negativos de um procedimento educacional pautado meramente por conhecimentos técnicos? O processo educacional precisa levar em conta a função social da educação, a função social do educar para a vida, educar para emancipar, destarte repensar a formação continuada tendo todos esses parâmetros para contextualizar, não tem se constituído tarefa fácil.

Portanto, faz-se necessário, nesse processo, ouvir-lhes as vozes dos professores, valorizar seus saberes e colocá-los na centralidade da temática educacional por intermédio de políticas públicas de formação continuada, propostas curriculares e pesquisas científicas direcionadas. Reconhecendo o professor como sujeito capaz de ressignificar sua formação, seus conhecimentos e sua história, profissional que dá e vê sentido em sua prática e no que é proposto como formação continuada.

Para Tardif (2010), os saberes experienciais dos professores não podem ser desconsiderados do processo educativo, pois são saberes oriundos das próprias práticas cotidianas do fazer pedagógico.

Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2010, p.49).

Os saberes experienciais, segundo o autor, nada mais são do que as reais condições dadas para que o professor exerça sua profissão.

Cabe-nos, destacar, junto com Tardif (2010), a existência do distanciamento e defasagem existente entre os saberes adquiridos na formação inicial e a realidade encontrada na sala de aula. Em sua maioria, os professores ao concluírem o curso de Pedagogia ou licenciaturas, não saem preparados de suas instituições formadoras para as práticas que os esperam. Todas as mazelas advindas de cursos de formação inicial deficitários, cada vez mais “aligeirados” aliados a condições de trabalho precárias e degradantes, dificilmente poderão ser superadas por programas de formação continuada pontuais e esporádicos⁵. Portanto, falar de formação de professores implica obrigatoriamente pensar todo o processo que perpassa desde a formação inicial e estende-se por todo percurso profissional.

Tardif (2010, p. 51) ressalta, ainda, que a descoberta da distância existente entre a formação inicial e o existente no real provoca em alguns docentes a rejeição ao processo de formação. Iniciam um procedimento de hierarquização dos saberes docentes, nos quais os que possuem relação direta com os alunos ganham notoriedade e validação frente aos outros saberes. Ressaltando-se, portanto, a necessidade de inclusão de reconhecimento dos saberes docentes nas políticas de formação para que haja a adesão dos professores aos planos propostos.

Paulo Freire (1997, p. 55) em sua obra *Pedagogia da autonomia*, nos lembra que somos seres em constante construção, seres inconclusos: “Onde há vida, há inacabamento” e a educação e também a formação devem ser um processo permanente, pois ambas se fundam na incessante inconclusão humana que traz subjacente o fato de que sempre poderemos saber um pouco mais. Partindo dessa premissa, da constante possibilidade de evolução do aprendizado humano, cabe-nos refletir se as condições de trabalho postas ao professor, o possibilitam exercitar a autonomia necessária ao processo de reconhecimento e escolha quanto à sua formação.

Por isso, pensamos que o panorama ideal seria aquele no qual os professores, ao término de sua formação inicial, se considerassem aptos a enfrentar as adversidades que os esperam, sentindo-se capazes de, com autonomia e confiança, exercerem seu ofício profissional e decidirem como realizarem sua formação.

O reconhecimento da precariedade da maioria dos programas de formação inicial oferecidos e das condições de trabalho docente, principalmente dos professores de educação

⁵ Nos reportamos aqui, apenas e especificamente, aos cursos de pedagogia e licenciaturas das instituições (na maioria das vezes privadas) com interesses puramente mercadológicos e descompromissados com a prática pedagógica séria e comprometida.

básica, no país, tem sido colocado por autores como Tardif (2010), Gatti (2009) dentre outros. Esses fatores (as formações deficitárias/aligeiradas e as degradantes condições do trabalho docente) tornam-se dificultadores da possibilidade de o professor exercitar a reflexão sobre sua prática profissional docente e sua necessidade de constante reelaboração.

Sabemos o quanto as demandas da sala de aula e das rotinas escolares afastam os professores da pesquisa e da produção de materiais criativos, tornando-os presas fáceis de materiais prontos para consumo. Sabemos que pouco adianta, de tempos em tempos, oferecer a esses professores, muitas vezes sem qualquer alívio de suas cargas de trabalho, programas de atualização e treinamento (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 52).

Os momentos e propostas de formação para os professores não podem ser pensados a partir de um contexto generalizado e idealizado, imposto de cima para baixo, engessado. Faz-se necessário compreender as incongruências existentes, com o intuito de se progredir na superação das dificuldades que, muitas vezes, inviabilizam as ações possíveis no desenvolvimento de um trabalho. Trabalho este que necessita estar, constantemente, direcionado à consolidação e à autonomia dos professores.

Pois, em tempos de impensados retrocessos educacionais, se faz ainda mais urgente e preciso a continuidade das pesquisas sobre políticas públicas e formação de professores, para que o processo de responsabilização única dos professores e da escola pública pelas mazelas e desafios postos historicamente à educação brasileira sejam suprimidos.

O que outrora já pode ter sido considerado lugar comum nos discursos educacionais, atualmente necessita ser recolocado na centralidade das discussões. Com indignação e tristeza, observamos que a autonomia pedagógica, a valorização docente e a consolidação da gestão democrática estão, lamentavelmente, cada dia mais distantes do idealizado.

Parece-nos, sobretudo, imprescindível preconizar uma formação democrática que valorize as experiências dos professores, que reconheça e valorize o trabalho docente. Garantindo a consolidação, por intermédio de políticas públicas, de um processo formador que promova uma formação continuada autoparticipante e que tenha como princípio a contribuição para a transformação social, no qual os professores se compreendam enquanto sujeitos históricos e também compreendam os determinantes educacionais que formam os sujeitos sociais e sua parcela de contribuição neste processo. Desta maneira, possam então litigar por uma educação que estimule e promova a autonomia e a emancipação de si mesmos e também dos seus discentes.

Ressaltar a materialidade da ação pedagógica, por intermédio da consolidação de uma educação pautada em um viés democrático de emancipação dos cidadãos, visando o pleno processo de alfabetização dos cidadãos se faz imperativo. Para tanto, repensar a natureza e especificidade da educação, o papel da escola básica enquanto instituição social de extrema relevância social, e sobretudo, do compromisso político dos educadores no processo de democratização da sociedade brasileira têm se constituído como os elementos centrais nos estudos da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani (2011).

1.4 A Materialidade da Ação Pedagógica e Os Desafios da Pedagogia Histórico-Crítica

Ao repensarmos o papel da escola básica pública, cabe-nos necessariamente refletirmos sobre a função precípua da escola que se funda na capacidade dessa escola de alfabetizar seus educandos. Portanto, postula-se uma escola que possibilite o enfrentamento da questão dos marginalizados, uma escola que busque reduzir as distorções sociais, tantas vezes, amplificadas pelo processo educativo, uma escola pautada em um viés democrático de emancipação dos cidadãos. Amparados por esse compromisso e comprometimento ideológico buscaremos respaldo nos aportes teóricos de Dermeval Saviani em suas obras: “Escola e Democracia” (1992) e “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações” (2011).

Para abordarmos a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani (2011), competenos realizar um preâmbulo de seus escritos anteriores, especialmente sua obra intitulada “Escola e Democracia” (1992), por essa obra se configurar como ponto inicial prioritário para a concepção da teoria Histórico-Crítica. “Em verdade, Escola e Democracia pode ser considerado uma introdução preliminar à Pedagogia Histórico-Crítica” (SAVIANI, 2011, p. 04).

No livro “Escola e Democracia”, o autor preocupado em entender o problema da marginalidade relativa ao fenômeno da escolarização e empenhado em criar uma opção teórica (a pedagogia histórico-crítica) que propusesse alternativas a esse grupo de pessoas que a escola historicamente exclui, inicia seus estudos subdividindo as teorias educacionais em dois grupos.

O primeiro grupo, denominado por ele como “as teorias não-críticas” compreendem a educação como um instrumento de superação e correção das desigualdades sociais e, portanto, de superação da marginalidade, são elas: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista.

A pedagogia tradicional data do início do século XIX e consolida-se com a ascensão da burguesia no poder aspirando transformar os súditos em cidadãos esclarecidos por intermédio da educação. Nessa teoria, a causa da marginalidade social estaria identificada com a ignorância

e a escola surgiria como um antídoto. Ao entusiasmo inicial se sucedeu uma crescente decepção pela não realização de sua aspiração, a universalização da educação, tendo em vista que nem todos conseguiam ingressar e/ou permanecer na escola e conseqüentemente se ajustarem ao novo tipo de sociedade que se pretendia consolidar (SAVIANI, 1992).

A Pedagogia Nova surge como uma tentativa de sanar as lacunas existentes na Pedagogia Tradicional. Nessa nova teoria o problema da marginalidade deixa de ser visto sob o ângulo da ignorância e passa a ser a do rejeitado, do anormal. De acordo com Saviani (1992), nota-se uma biopsicologização da escola. Para se pôr em prática essa nova concepção haveria que ser realizadas reformulações no âmbito escolar que demandariam investimentos onerosos. Preconizava-se mudar o aspecto da escola de sombrio, disciplinado e silencioso para uma escola de ar alegre, através de um ambiente estimulante com materiais didáticos e bibliotecas adequadas e abundantes. Porém, com esses custos elevados o ideário escolanovista excluiu a escola pública ficando restrito a apenas pequenos grupos da elite. Segundo Saviani (1992), o movimento Escola Nova trouxe conseqüências negativas às escolas públicas quando, em certa medida, acabou por provocar um

[...] afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente tem na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a Escola Nova aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. (SAVIANI, 1992, p. 20)

Nesse contexto, começa a emergir a Pedagogia Tecnicista na primeira metade do século XX. Enquanto na Pedagogia Tradicional o professor era o protagonista do processo educativo, na Escola Nova esse movimento deslocou-se para a relação intersubjetiva professor-aluno. “Na Pedagogia Tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados a condição de executores de um processo supostamente racional, neutro e imparcial” (SAVIANI, 1992, p. 24). A questão da marginalidade não estará associada à ignorância como na Pedagogia Tradicional, nem à rejeição como na Escola Nova, para a Pedagogia Tecnicista o marginalizado será o incompetente, o ineficiente, o improdutivo.

O autor sintetiza que o primeiro grupo de teorias sobre a educação concebe a questão da marginalidade “[...] como um desvio, tendo a educação por função a correção desse desvio” (SAVIANI, 1992, p.27). Nesse aspecto, consideram apenas; a ação da educação sobre a

sociedade e desconsideram todos os condicionantes sociais que atuam sobre o processo educativo.

O segundo grupo de teorias, elencado pelo autor, em postura diametralmente divergente, “[...] chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, portanto recebem a denominação de Teorias Crítico-reprodutivistas” (SAVIANI, 1992, p.27). Abarcados no segundo grupo, Saviani (1992) se debruça mais especificamente sobre três teorias com maior nível de elaboração e repercussão: a “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”, a “teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado” e a “teoria da escola dualista”.

A teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica é abordada por Saviani (1992) perante a ótica dos autores Bourdieu e Passeron na obra “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (1975) no qual, os autores, partem da constatação que as sociedades se estruturam em um sistema de relações de forças entre os grupos “[...]um sistema de relações de forças cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material [...] impondo-as como legítimas” (SAVIANI, 1992. p. 29), dessa maneira intensificam e consolidam essas relações de força, “[...] um poder arbitrário de imposição que só pelo fato de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade legítima” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p.27 *apud* SAVIANI, 1992, p. 30). A violência simbólica pode se expressar nos meios de comunicação de massa, pregações religiosas, atividades artísticas e literárias, moda, propaganda, educação familiar e também e sobretudo na ação pedagógica institucionalizada como imposição arbitrária da cultura por intermédio do imperativo da autoridade pedagógica. Portanto, esta teoria evidencia que a ação pedagógica escolar, por intermédio da reprodução cultural, contribui e consolida a reprodução social. O processo educativo encontra-se impossibilitado de superar os desafios postos à questão da marginalidade configurando-se mais como um reforço da marginalidade e dos interesses da classe dominante.

Saviani (1992) cita, ainda, a Teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado, o autor se reporta aos estudos de Althusser em sua obra “Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado” (s.d.) no qual a ideologia tem uma existência material e se materializa em aparelhos, podendo ser eles Aparelhos Repressivos de Estado como a administração, exército, polícia, tribunais ou Aparelhos Ideológicos de Estado como o religioso, escolar, familiar, sindical, da informação, cultural. Em todos os casos trata-se de reproduzir as relações de exploração capitalistas por meio do reforço constante da ideologia da classe dominante.

Peço desculpa aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que ensinam. Em certa medida são heróis. Mas são raros e quantos não tem sequer um vislumbre de dúvida quanto ao ‘trabalho’ que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se inteiramente e em toda a consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos!). Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a manter e a alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão “natural”, indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, quanto a igreja era ‘natural’, indispensável e generosa para nossos antepassados de há séculos (ALTHUSSER, s.d. p. 67-68 *apud* SAVIANI, 1992, p. 35).

Neste contexto, com a luta de classes dissolvida na eficiência da dominação burguesa os marginalizados são os trabalhadores sendo o Aparelho Ideológico de Estado escolar utilizado como instrumento de garantia e perpetuação dos interesses da classe dominante.

Saviani (1992) denomina Teoria da Escola Dualista, aos estudos desenvolvidos na obra “*L’école capitaliste em France*” (1971) de C. Baudelot e R. Establet, pela característica explicitada nessa teoria de uma escola dividida em duas (ou mais) grandes redes, sendo essas correspondentes às divisões existentes na sociedade capitalista, primordialmente a burguesia e o proletariado. Preocupados em desfazer as ilusões acerca da unidade da escola afirmam a existência de apenas duas redes de escolarização, a rede primária-profissional para os trabalhadores e a rede secundária-superior para as elites, essas duas redes seriam correspondentes escolares de um aparelho ideológico do Estado capitalista e portanto, responsáveis por perpetuar os mecanismos de funcionamento da sociedade capitalista burguesa.

A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Consequentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa (BAUDELLOT; ESTABLET, 1971, p. 42 *apud* SAVIANI, 1992, p. 37).

Dessa forma, a escola não poderia ser modificada, já que atende a um propósito específico e o que se consideraria como o fracasso escolar seria, na verdade, a própria função da escola. Um instrumento da burguesia na luta contra o proletariado. Sendo considerado papéis fundantes da escola legitimar a marginalidade produzida socialmente e impedir o desenvolvimento de uma ideologia do proletariado e consequentemente a luta revolucionária.

Observamos que, nas teorias apresentadas por Saviani (1992), passa-se da ingenuidade da pura aplicação dos métodos das teorias não-críticas à impotência das teorias crítico-reprodutivistas. “Enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema

da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam que o suposto fracasso é, na verdade, o êxito da escola” (SAVIANI, 1992, p. 40). Nesse contexto, o autor, propõe a seguinte formulação:

[...] é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? [...] Seria possível articular a escola com os interesses dominados? [...] é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade? (SAVIANI, 1992, p. 41).

Tendo como objetivo, tanto a superação da inércia postulada pelas teorias crítico-reprodutivistas, como a inocência das teorias tradicionais e empenhado em criar uma teoria capaz de dar respostas às questões sociais que o autor formula a pedagogia histórico-crítica.

A Pedagogia Histórico-Crítica busca articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivistas, buscando formular uma ideologia educacional para o Brasil que perpassa pela impossibilidade de se entender as questões escolares fora do contexto da luta de classes. Uma escola que possa atender verdadeiramente aos interesses dos trabalhadores. “Para a Pedagogia Histórico-Crítica, educação é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 06). Portanto, a socialização do saber coletivo consiste no ponto de partida da ação pedagógica escolar, permitindo aos educandos, tanto a apropriação da cultura universal como o entendimento das condições materiais em que foi produzida.

Em outros termos, o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2011, p. 76).

Saviani (2011) repousa o embasamento teórico e os procedimentos metodológicos para a Pedagogia Histórico-Crítica, principalmente nas contribuições de Marx, nos fundamentos teóricos da concepção do materialismo histórico, na dialética⁶, no movimento, procurando “[...] compreender e explicar a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de

⁶ A dialética marxista postula que as leis do pensamento correspondem às leis da realidade. A dialética não é só pensamento: é pensamento e realidade a um só tempo.
Disponível em: <https://www.marxists.com/filosofia/materialismo-dialetico>. Acesso em 14 nov. 2019.

existência até a inserção da educação nesse processo” (SAVIANI, 2011, p. 129). Para que se compreenda a realidade escolar do presente cabe observar a educação em seu desenvolvimento histórico objetivo e conseqüentemente buscar articular a possibilidade da construção de uma proposta pedagógica que tenha como parâmetro o compromisso com a transformação social.

O autor parte da perspectiva do materialismo histórico corroborando com a ideia de que, diferentemente dos animais que se adaptam à natureza, os homens precisam transformá-la continuamente. Portanto, o que diferencia os homens dos demais animais da natureza é o fenômeno do trabalho. “Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo” (SAVIANI, 2011, p. 81). Concluindo então que a educação é ao mesmo tempo uma exigência do e para o trabalho.

Saviani (2011) cauciona que para produzir os bens materiais inerentes ao trabalho, os homens precisam antecipar mentalmente essas ações, realizando uma representação mental que comporta o conhecimento.

Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material (SAVIANI, 2011. P. 12).

Assim sendo, identificar quais elementos culturais necessitam ser reconhecidos e assimilados pelos indivíduos e quais as formas mais adequadas para se atingir esse objetivo se constituem como objetos da educação. A escola existe justamente para propiciar as condições adequadas para a aquisição dos conhecimentos elaborados historicamente e as atividades da escola básica devem necessariamente se organizarem em torno da melhor forma de propiciar a aquisição dos saberes elaborados, do que denominamos currículo⁷. “Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever” (SAVIANI, 2011, p. 14).

Para tanto, a atividade docente faz-se essencial, pois conduz e realiza a mediação pedagógica que possibilita a apreensão dos conhecimentos relevantes produzidos historicamente e indispensáveis para a humanização dos indivíduos e para a compreensão da realidade humana. Para que a escola realize sua tarefa de humanização dos indivíduos

⁷ Saviani (2011), concebe o currículo como tudo que a escola faz, como o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.

adequadamente enfrentará necessariamente a luta pela superação da condição imposta pelo capitalismo, que se utiliza da escola, tanto para impedir/difícultar o acesso aos conhecimentos científicos quanto para impedir o desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas, objetivando sua perpetuação como modo de produção.

O autor busca compreender o processo pedagógico enquanto movimento capaz de exercer a mediação no interior da prática social. Portanto, cabe aqui refletir sobre a materialidade da ação pedagógica, sobre os condicionantes que envolvem a prática e as questões didático-pedagógicas. Preconizando o desenvolvimento de uma prática de ensino em sala de aula que contemple ações que consigam alterar efetivamente as contradições sociais.

“A Pedagogia Histórico-Crítica considera que a teoria tem seu fundamento, seu critério de verdade e sua finalidade na prática” (SAVIANI, 2011, p. 91). Um primado da prática sobre a teoria, realizados por intermédio de um diálogo constante, no qual o movimento inverso também subsiste, hora revendo a teoria, hora readaptando a prática para que se consiga realizar a transformação necessária e desejada nas práticas educativas. Desta maneira, ao professor executor da mediação pedagógica, cabe, então, a reflexão acerca de sua ação. Por intermédio de sua prática, de sua competência técnica, efetiva-se o seu comprometimento político.

Compete ao professor, no seu fazer pedagógico, possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de tal modo que consigam tornarem-se produtores de desenvolvimento, exercendo a mediação no interior da prática social e transformando, assim, as relações sociais. Para tanto, o domínio dos conteúdos, sua competência técnica precisa ser preconizada pelas políticas públicas que aspirem ofertar uma educação voltada para a superação das desigualdades sociais. Infelizmente, por motivos diversos, dentre eles uma formação inicial deficitária, há alguns professores que

[...] dominam mal os próprios conteúdos que deveriam transmitir, que desconhecem princípios elementares do manejo de classe de alfabetização e que, muitas vezes, sequer possuem domínio satisfatório da própria língua materna (MELLO, 1992, p. 55 apud SAVIANI, 2011, p. 26).

Essas duas vertentes, competência técnica e compromisso político, precisam caminhar juntas, buscando-se os mecanismos de superação dessa dualidade. Competência técnica, para Saviani (2011), não se contrapõe ao compromisso político. Pelo contrário, a apropriação do conhecimento configura-se no campo dos interesses existentes em disputa nas sociedades capitalistas. Os professores que possuem o domínio do seu fazer pedagógico, conseguindo aliar embasamentos teóricos aos princípios práticos e compreensão dos processos educacionais da

escola, possuem melhores condições de compreenderem o compromisso político envolvido nas práticas pedagógicas. “É justamente porque a competência técnica é política que se produziu a incompetência técnica dos professores, impedindo-os de transmitir o saber escolar às camadas dominadas” (SAVIANI, 2011, p. 27).

Saviani (2011), assim como António Nóvoa (1992), Maurice Tardif (2010), dentre outros, alertam que não deve imputar sob a responsabilidade do professor o fracasso escolar do aluno, mas sim, o reconhecer também, como uma vítima de um sistema social injusto e opressor dado estarem os interesses dominantes atrelados ao processo de formação e atuação dos professores, “[...] sonhando os conhecimentos também pela mediação da incompetência dos professores” (SAVIANI, 2011, p. 32). Para que haja a superação e reversão desse quadro, serão necessários tanto uma organização coletiva, quanto a conquista de competência técnica dos professores.

A função política da educação escolar se cumpre pela mediação da competência técnica [...] não se explicita apenas na reivindicação política, mas na exigência da competência técnica da escola para realizar bem aquilo a que se propõe: ensinar a todos os que a ela têm acesso e estender-se aos até agora excluídos (SAVIANI, 2011, p. 30).

Portanto, percebe-se que o sentido político da prática docente se executa por intermédio da competência técnica, se constituindo como pré-requisito necessário, porém não suficiente para sua plena realização. Ao adquirir a competência técnica o professor também adquire condições de perceber forças que se opõem à sua atuação competente e assim se iniciaria o processo de sua transformação, desta forma a apropriação da competência técnica já se configura com um determinado engajamento político.

Saviani (2011) advoga a prerrogativa que, dado a consciência do limite do possível, as melhores alternativas perpassariam pelo esforço na “[...] diminuição do fracasso escolar e da exclusão, por meio de estratégias técnicas adequadas para garantir o acesso ao maior número possível de crianças nesta escola, e sua permanência nela, pelo maior tempo possível” (2011, p. 34).

Para tanto, não há outro caminho que não perpassasse necessariamente pela capacitação profissional. E a busca por respostas ao seguinte ponto crítico com a questão norteadora: como realizar uma capacitação adequada para a competência técnica imprimindo também um caráter político à prática docente?

Sabe-se que a profissionalização docente encontra-se fortemente relacionada à forma como as políticas públicas são implementadas no país. Podemos considerar que o PNAIC,

especificamente, se constituiu como uma política pública que tentou realizar a mediação nesse processo, por intermédio da proposição da efetivação de um pacto federativo que visava garantir a alfabetização de todos os alunos das escolas públicas até terceiro ano do ensino fundamental. Cabe ressaltar, ainda, como eixo fundante do Pacto a importância dada à vertente formação de professores, trazendo inerente a si, a concepção de que o PNAIC só obteria êxito se os professores fossem capacitados para trabalhar na perspectiva vislumbrada pelo Programa.

Destarte, propomos priorizar em nossos estudos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, por considerarmos esse Programa fonte privilegiada de estudos por ser uma proposta do Ministério da Educação - MEC, por possuir extensa fonte de dados e pela amplitude do projeto configurando-se como o maior Programa de formação de professores já proposto no país com abrangência nacional.

CAPÍTULO 2 - PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PROPOSITURA DO PNAIC

Constata-se na história do Brasil uma triste realidade, a de que muitas crianças concluem o processo de escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas (BRASIL, 2015, p. 11). “Dentre os grandes desafios postos à educação brasileira nenhum é mais estratégico e decisivo do que garantir a plena alfabetização de nossas crianças” (BRASIL, 2012, p.04).

Neste cenário, o professor das séries iniciais do ensino fundamental adquire função de destaque como mediador do processo de alfabetização, porém coexistem no país uma gama de distorções que necessita ser enfrentada. Dentre elas há as formações iniciais deficitárias, a precarização do trabalho docente, os vínculos empregatícios inconstantes, as escassas oportunidades de formações continuadas relevantes, a constante mudança de lotação do profissional e o hábito de designação dos professores iniciantes e inexperientes para atuarem nas turmas de alfabetização (BRASIL, 2015).

Nesta perspectiva, as políticas de formação de professores ganharam centralidade no debate educacional em decorrência de sua possibilidade de contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos professores, sendo a formação continuada dos profissionais da educação, considerada elemento fundamental para a melhoria da qualidade da educação básica e da escola pública. Percebeu-se, nas duas últimas décadas, especificamente entre os anos 2003 e 2016, uma tendência à disponibilização de projetos e recursos que contemplassem a formação continuada de professores alfabetizadores, que atuassem do final da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente com foco no processo de alfabetização, por este ser reconhecido como alicerce estruturante para uma escolarização bem sucedida.

Portanto, constituiu-se como ação prioritária do Ministério da Educação - MEC a instauração de uma política pública que visasse assegurar uma formação continuada adequada, tendo por concepção que a formação do professor não se encerra com sua graduação, mas se realiza continuamente no seu fazer pedagógico. Buscou-se viabilizar programas que se propusessem a valorizar o percurso profissional do professor alfabetizador assegurando-lhes competências básicas primordiais e condições materiais para desempenharem sua função.

2.1 Propostas Embrionárias Norteadoras do PNAIC

Visando a superação das dificuldades educacionais que por décadas perpassam o país, diversos programas de formação de professores com abrangência local, regional e nacional foram elaborados tomando por base alguns documentos norteadores adotados como referências para embasarem os projetos de formação. Dentre os documentos que inspiraram a proposição de programas que contemplem a formação de professores alfabetizadores, citamos por ordem cronológica:

- O aporte legal da Constituição Federal de 1988, artigo 87, inciso II, parágrafo único, compete ao Ministro de Estado expedir instruções para a execução das leis, decretos e regulamentos.
- A Constituição Federal de 1988, o artigo 210 determina como dever do Estado, para com a educação, estipular conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
- A Constituição Federal de 1988, o artigo 214 que estabelece o Plano Nacional de Educação com a finalidade de elevar o nível da qualidade de ensino do país.
- A Constituição Federal de 1988, os artigos 23 e 211 que preconizam o regime de Cooperação entre os entes federados e o Regime de Colaboração entre os sistemas de ensino.
- A Lei de Diretrizes de Bases – lei 9394/96 – art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.
- Edital nº 01/2003 - SEIF/MEC criação da “Rede Nacional de Formação Continuada”.
- A Lei 11.273 de 06 de fevereiro de 2006 – Ficam o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes⁸, autorizados a conceder bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

⁸ Inclusão da CAPES dada pela Lei nº 11.947, de 16/6/2009.

- Lei 11.274/2006 ampliou o ensino fundamental obrigatório para 9 anos, com início aos 6 anos de idade e ressaltou que toda criança deverá estar alfabetizada ao final do ciclo de alfabetização que se dá a partir dos 8 anos de idade.
- O Decreto nº 6094, 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 social pela melhoria da qualidade da educação básica. Inciso II do art.2º, define como responsabilidade dos entes governamentais alfabetizar as crianças até, no máximo, aos oito anos de idade, aferindo os resultados por exames periódicos específicos.
- Lei nº 14.026/07 cria o programa alfabetização na idade certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências⁹.
- O Decreto 6755/09 Institui a Política Nacional de Formação de profissionais do magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, O Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.
- O Decreto 7084 de 2010 Dispõe sobre os programas de material didático (revogado integralmente pelo decreto 9099/2017).
- Resolução CD/FNDE Nº 24 de 16 de agosto de 2010 estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participante dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e pagas pelo FNDE.
- A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 anos, estabelece, no art. 30, o dever de assegurar a alfabetização e o letramento, mas também o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da língua portuguesa, a literatura, a música e demais artes, a educação física, assim como o aprendizado da matemática, da ciência, da história e da geografia nos 3 anos iniciais do ensino fundamental.

⁹ PAIC – Programa Alfabetização na Idade Certa do Estado do Ceará (maiores informações ver nota de rodapé pág. 47).

- Meta 5 do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 determina a necessidade de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.

Neste sentido, respaldado pelos aportes legais dos documentos norteadores citados, iniciando pela mais alta lei que rege nosso país, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais, em especial, a partir dos dados obtidos por meio de um estudo realizado (que resultaram no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa - PAIC) pelo trabalho desenvolvido pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar¹⁰, almejando a efetivação do direito de todo cidadão de dominar os códigos da leitura, da escrita e da alfabetização matemática na idade certa e, sobretudo, revendo a necessidade de se melhorar os índices obtidos pelo Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB), que em 2003, o Ministério da Educação desenvolveu a proposta inicial do programa Pró-Letramento. Dados obtidos por intermédio do documento instituído pelo MEC “Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao trabalho escolar” o desempenho dos alunos apresentou nível crítico em Língua Portuguesa e Matemática (SAEB/2003), justificando a necessidade de se propor um programa de formação de professores atuantes na fase de alfabetização.

O Pró-Letramento constituiu-se como importante programa implementado durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) que visava fomentar a relação entre formação, trabalho docente e avaliação como estratégia para se atingir melhores resultados nas avaliações nacionais.

O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. O Pró-Letramento funcionará na modalidade semipresencial. Para isso, utilizará material impresso e em vídeo e contará com atividades presenciais e a distância, que serão acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores (BRASIL, 2005).

¹⁰A origem do PAIC aponta para o trabalho desenvolvido pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, criado em 2004, pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, através da iniciativa do deputado Ivo Gomes. O objetivo do Comitê era explicitar a problemática do analfabetismo escolar. Para tanto, desenvolveu pesquisas e divulgou relatório contendo os resultados. O Comitê realizou ainda, sete audiências públicas e dois seminários internacionais sobre alfabetização (Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>. Acesso em 21 jun. 2019).

Conforme orientações contidas no Guia Geral do Pró-Letramento (2012), disponível no site oficial do MEC, dentre os objetivos do Pró-Letramento constavam:

- Subsidiar a ação pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental visando contribuir com a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática;
- Estimular, por meio de situações, a reflexão e a construção do conhecimento como prática docente permanente;
- Favorecer o entendimento e compreensão da linguagem e da matemática no processo ensino aprendizagem;
- Estimular a prática constante da cultura de formação contínua;
- Propor ações de formação continuada que envolvessem as Universidades, Secretarias de Educação e Escolas públicas.

No programa Pró-Letramento, a estrutura organizacional se ancorava no tripé: Ministério da Educação (MEC), Universidades formadoras e Redes Públicas de Ensino. Cada uma dessas instituições deveria funcionar de forma integrada e com funções específicas.

Destacava-se, ainda, no Guia Geral do Pró-Letramento (2012), a forma organizacional estabelecida pelo programa em que cinco atores seriam os principais responsáveis pela execução das ações nos Estados: o Coordenador Geral do Programa (vinculado a Universidade parceira- responsável pela implementação do Programa); o Formador (responsável pela formação dos orientadores de estudo); o Coordenador Administrativo do Programa (Profissional da Secretaria de Educação do Município responsável pela articulação entre a Universidade e a Secretaria de Educação); os Orientadores de Estudos (professores efetivos do município que deveriam receber formação da Universidade e serem indicados pela Secretaria de Educação, possuir experiência profissional e formação acadêmica); Professores Cursistas (professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental 1º ao 5º ano).

O programa seguiu as seguintes etapas: 1- apresentação do programa aos Secretários de Educação e Coordenadores do Programa; 2- Seleção dos Orientadores de Estudo (seleção pública que considerou o currículo, a experiência e a habilidade didática dos candidatos); 3- Adesão; 4- Formação dos Orientadores de Estudo; 5- Formação dos cursistas.

A formação dos professores cursistas apresentou proposta de 84 horas presenciais e 36 horas a distância, totalizando 120 horas cada etapa. Sendo realizada em situação de revezamento, assim que o cursista concluísse a primeira etapa de Língua Portuguesa deveria

iniciar a segunda etapa de matemática, o período proposto para a realização das duas formações (matemática e linguagem) foi de 12 meses para a fase inicial e 10 meses para o revezamento. O cursista necessitaria ter no mínimo 75% de presença nos encontros presenciais em ambas as etapas para ser considerado aprovado.

A formação dos orientadores de estudo realizou-se com encontros de 72 horas presenciais e 48 a distância, os Orientadores de Estudo fizeram jus ao recebimento de uma bolsa paga pelo FNDE e regulamentada pela Resolução do Programa Pró-Letramento e pela Resolução FNDE nº 24/2012. As certificações foram emitidas pelas Universidades Formadoras, tendo carga horária total de 180 horas na primeira etapa e 120 horas no revezamento para os Orientadores de Estudos e 120 horas na primeira etapa e 120 horas no revezamento para os professores cursistas.

Houve, também, a elaboração de material didático por dez universidades formadoras, divididos em dois volumes: alfabetização/linguagem e matemática (com 8 fascículos cada). Os 16 fascículos do material produzido foram distribuídos para todos os professores cursistas, já aos Orientadores de Estudo além do material didático foram acrescentados o material específico do formador e DVDs para suporte das aulas nos encontros presenciais.

Considerado como um projeto bem-sucedido, o Pró-letramento contribuiu como referência para a elaboração de um programa de formação de professores com abrangência ainda maior: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Neste novo projeto se mantiveram presentes: a estrutura de parceria entre Universidades, Ministério da Educação, Redes Públicas de Ensino; o pagamento de bolsas e o foco na formação de professores foram alguns dos critérios que permaneceram do Pró-Letramento na proposta inicial do PNAIC.

2.2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC nasce, então, durante o governo da presidente Dilma Rousseff (2011 - 2016), inspirado em seu projeto antecessor o Pró-Letramento. O pronunciamento anunciando o futuro lançamento do Pacto ocorreu em 08 de novembro de 2011, no Palácio do Planalto, e houve a transmissão do discurso da Presidente e do Ministro da Educação, Aloísio Mercadante, sobre os obstáculos a serem confrontados pelos governos Federal, Estadual e Municipal (BRASIL, 2015) para o enfrentamento dos problemas educacionais do país. A Presidente Dilma Rousseff (2012) proclamou:

Nós sabemos sem sombra de dúvidas que um caminho, do ponto de vista de sua perenidade, mais que outros, tem o poder de assegurar o acesso das pessoas a igualdade de oportunidades: é a educação. [...] O pacto tem o caráter da urgência das tarefas inadiáveis. Esse caráter de urgência se soma a um caráter estratégico que temos sobre uma visão de futuro para o país. Sem o pacto, não teremos igualdade efetiva no país (BRASIL, 2012).

Em sua explanação, durante o discurso de posse o Ministro da Educação, Aloísio Mercadante, reconheceu o professor como:

[...] aquele que estimula a inteligência, a curiosidade, que desperta nos alunos a sede por conhecimento e o espírito crítico que esclarece e ilumina, que semeia nas crianças e nos jovens os valores da democracia, da cidadania, do respeito ao próximo e à natureza. O professor é aquele que liberta da pior forma de escravidão, que é a escravidão gerada pela ignorância (MERCADANTE, 2012, p. 3-4).

O ministro propôs ainda, no transcorrer de sua fala, a necessidade de se construir um grande “pacto nacional pela educação” que envolvesse a sociedade civil, as famílias, os empresários e todas as esferas do governo (federal, estadual e municipal) em uma sólida mobilização nacional. “Assim, o PNAIC constituiu um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizadas pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores” (BRASIL, 2015, p. 19).

Conforme dados disponibilizados no Caderno de Apresentação do PNAIC (2012), segundo o censo do IBGE 2010, a taxa de analfabetismo no Brasil apresentou redução média de 28,2% entre 2000 e 2010, tendo o país alcançado uma alfabetização média de 84,8% (IBGE 2010). Os dados, ao serem observados mais atentamente, demonstram variações regionais significativas chegando a 27,3% na região Norte e 25,4% na região Nordeste. Na população com 15 anos ou mais a taxa de analfabetismo no ano 2000 era de 13,63% e em 2010 houve uma redução para 9,6%. Entre as crianças com 10 anos de idade no ano 2000 a taxa era de 11,4% e em 2010 reduziu para 6,5%.

Cabe ressaltar, entretanto, que os dados utilizados pelo IBGE para apurar estas taxas são provenientes de uma pergunta simples, feita ao informante do domicílio recenseado: “A criança sabe ler e escrever?”. Esta pergunta não reflete o que entendemos por alfabetização, mas indica que o problema é mais amplo e manifesta-se em diferentes intensidades em todo país (BRASIL, 2015, p. 19).

O fato de muitas crianças brasileiras concluírem o ciclo destinado a sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas, acrescido do número de crianças não alfabetizadas, demonstra o tamanho do desafio a ser enfrentado e a necessidade premente de investimentos em políticas públicas na área de formação de professores alfabetizadores.

Assim sendo e considerando o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 que 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. Em seu inciso II do art.2º., define como responsabilidade dos entes governamentais alfabetizar as crianças até, no máximo, aos oito anos de idade, aferindo os resultados por exames periódicos específicos.

Considerando, ainda, que tal proposição visaria também atender ao compromisso estabelecido junto ao movimento da sociedade civil “Todos pela Educação” com atuação focada em melhorar a qualidade e a equidade da educação básica no país, por intermédio da contribuição para o avanço das políticas públicas educacionais. Entre as propostas elencadas, destaca-se a proposição do Plano de Desenvolvimento da Educação PDE, lançado em abril de 2007, durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), na gestão do então Ministro da Educação Fernando Haddad. Dentre as diversas ações indicadas pelo PDE se encontrava o pacto de metas. Neste pacto, cinco metas foram instituídas como prioritárias:

- 1- Toda criança e jovem de 04 a 17 anos na escola;
- 2- Toda criança plenamente alfabetizada até os 08 anos de idade;
- 3- Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano;
- 4- Todo jovem de 19 anos com ensino médio concluído;
- 5- Investimento em educação ampliado e bem gerido.

Desta forma, buscando garantir o cumprimento da meta 2 estabelecida pelo movimento “Todos pela Educação”, o Ministério da Educação desenvolveu como estratégia a proposição do maior programa de formação de professores já realizado no país: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC. Desta forma, o Pacto foi instituído pela portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 no qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmaram e ampliaram o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Inicialmente, a proposta de formação seria para atender apenas os Estados das regiões Norte e Nordeste, por apresentarem os maiores índices de analfabetismo, de acordo com os

dados do censo - IBGE de 2010. O Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco, em articulação com as universidades responsáveis pelo Pró-Letramento, propuseram uma formação de dois anos que

[...]articulava a utilização dos materiais disponibilizados pelo MEC com foco no professor alfabetizador e sua prática na sala de aula. A estrutura dos eixos propostos para o programa estava de acordo com o levantamento do número de professores e estudantes a serem atendidos nos 10 estados. Assim, a proposta foi apresentada ao então Ministro da Educação, Aloísio Mercadante, em novembro de 2011 (BRASIL, 2015, p.21).

Portanto, o então ministro considerou necessário que o programa possuísse abrangência nacional, que envolvesse os professores alfabetizadores de todas as escolas públicas do país, pois dentre os principais desafios postos à educação brasileira, nenhum poderia ser mais estratégico e decisivo do que garantir a plena alfabetização das crianças brasileiras, na idade certa. Desta maneira, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi então instituído pela Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012 para atender aos quase oito milhões de crianças matriculados nos três primeiros anos do ensino fundamental, distribuídos em quatrocentas mil turmas em aproximadamente cento e oito mil escolas. O quadro abaixo evidencia a quantidade de instituições e alunos a serem atendidos pelo Programa.

Quadro 2: Quadro de números de escolas, turmas e matrículas do ciclo de alfabetização no ano de 2011

NÚMEROS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO (Censo Escolar 2011)	
Número de escolas com matrículas no 1º, 2º, 3º ano e multisseriadas/multietapa	108.733
Número de turmas do 1º, 2º, 3º ano e multisseriadas/multietapa	400.069
Número de matrículas do 1º, 2º, 3º ano e multisseriadas/multietapa	7.980.786

Fonte: Inep, Censo Escolar 2011

Fonte: Material de apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012).

Em sua fase inicial, os parceiros do Pró-Letramento foram priorizados, tanto professores quanto universidades. Houve, ainda, conforme dados disponibilizados no Caderno de Apresentação do PNAIC 2012, uma pesquisa no diretório dos grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq para identificação dos profissionais envolvidos na área de alfabetização e letramento e, por intermédio dessa pesquisa, outras universidades foram incluídas após contato com a reitoria para indicação e/ou ratificação da recomendação do professor responsável pelo programa. Para ampliação do Pacto, o MEC iniciou o empreendimento de firmar parcerias entre as universidades federais que poderiam participar da proposta oferecida pelo PNAIC. Havia a intenção inicial de que houvesse pelo menos uma universidade em cada Estado (BRASIL, 2012).

Para que o objetivo proposto fosse alcançado (alfabetização fluente em Língua Portuguesa e Matemática das crianças até, no máximo, aos oito anos de idade), as diretrizes do Pacto possuíam como foco os estudantes das séries iniciais, ficando os professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, gestores públicos e instituições formadoras corresponsáveis para que houvesse a efetiva consolidação desse direito. Para tanto, se estabeleceram os seguintes compromissos:

- a) a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática;
- b) a realização de avaliações externas, anuais e universais pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, para os alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
- c) o apoio à gestão operacional dos estados aos municípios que tenham feito a opção pela aderência ao Pacto para garantir sua efetiva consolidação.

Coube ao Ministério da Educação – MEC além de realizar parcerias com as instituições de ensino superior, dar apoio às secretarias públicas de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios na alfabetização e letramento dos alunos em idade integrante ao Pacto em todas as escolas, sejam elas urbanas ou rurais, em consonância com o disposto na portaria 867/2012, tais ações se caracterizam por:

I – Pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento;

II – pelo compartilhamento da gestão do programa entre União, Estados e Municípios;

III – pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais (BRASIL, 2012).

O Pacto apresentou-se como um programa de ações integradas cujos objetivos foram:

- 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).

Objetivando-se garantir sua principal finalidade, a plena alfabetização de todas as crianças na idade certa até os oito anos de idade, o Pacto estruturou-se em quatro eixos norteadores:

As ações do Pacto compreendem os seguintes eixos:

- I - formação continuada;
- II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;
- III - avaliação e;
- IV - gestão, controle e mobilização social (BRASIL, 2012).

Quadro 3: Eixos norteadores do PNAIC

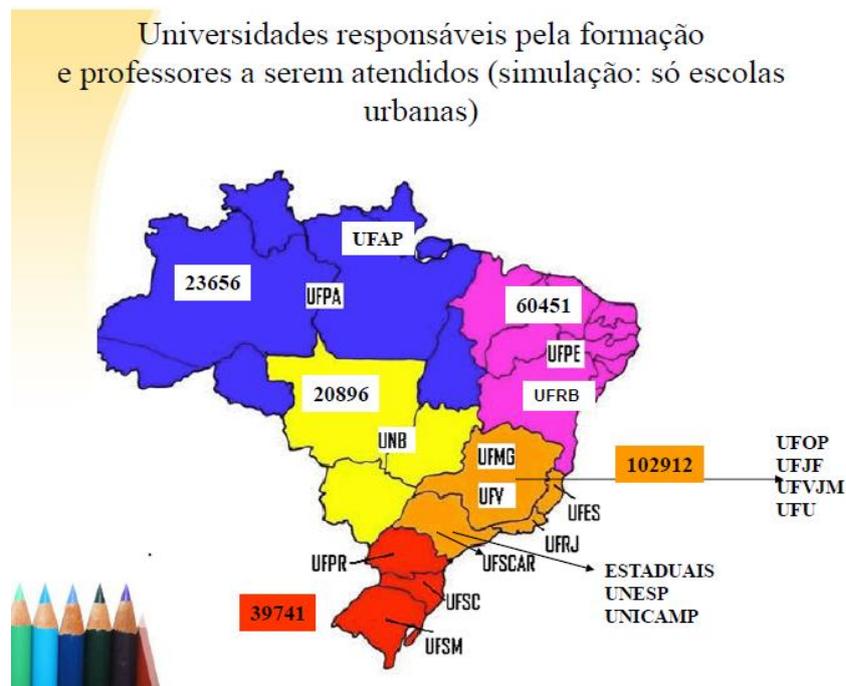


Fonte: Material de apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012).

Apesar do quadro anterior evidenciar o eixo materiais didáticos e literatura e o eixo avaliação prioritariamente, na realidade estes eixos foram, respectivamente, o segundo e terceiro na escala de estruturação do Programa. Sendo a ordem de apresentação das ações do Pacto norteadas pelos quatro eixos: formação continuada; materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; avaliação e gestão, controle e mobilização social.

O primeiro eixo compreendeu a oferta de um curso de formação continuada para os professores alfabetizadores, elaborado pelas Universidades participantes do Pacto. Para a concretização desta proposta articulou-se uma rede de professores orientadores de estudo e a formação de coordenadores estaduais, regionais e locais juntamente com União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime), estes atores deveriam participar das ações específicas para orientadores de estudo. Na imagem a seguir, do primeiro material de apresentação oficial do PNAIC (ainda imbricado ao Pró-Letramento, logo após este material foi refeito e lançado o manual de apresentação do PNAIC), identificamos as pioneiras Universidades responsáveis pelas formações de professores por região e o número de professores que seriam atendidos no ano de 2013 pelo Pacto, a partir de dados obtidos pelo Pró-Letramento, conforme evidenciado na figura subsequente:

Figura 1: Quadro primeiras Universidades parceiras formadoras na transição: Pró-Letramento/PNAIC e quantidade de professores atendidos por região.



Fonte: Material de apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012).

Observa-se na Região Norte a intenção de atender a 23.656 professores em parceria com as Universidades Federais do Pará e do Amapá. Na Região Nordeste, 60.451 professores atendidos em parceria com as Universidades Federais de Pernambuco e do Recôncavo da Bahia. Na região Centro-Oeste, 20.896 professores atendidos pela Universidade de Brasília. Na Região Sul, 39.741 professores em formação em parceria com as Universidades Federais de Santa Catarina e Santa Maria. O maior público atendido concentrou-se na Região Sudeste com 102.912 professores cursistas atendidos pelas Universidades Federais de Minas Gerais, Viçosa, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Carlos, Ouro Preto, Juiz de Fora, Uberlândia, Vales do Jequitinhonha e Mucuri, além das Universidades Estaduais Paulista e de Campinas. Como resultado desse processo muitas universidades iniciaram a estruturação das equipes que iriam atender aos cerca de 5 mil municípios que aderiram ao programa.

O segundo eixo correspondente aos materiais didáticos, de literatura e de tecnologias educacionais, caracterizou-se pela disponibilização, por parte do MEC, para as escolas participantes de:

- I - livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD;
- II - obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares;
- III - jogos pedagógicos para apoio à alfabetização;
- IV - obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE;
- V - obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE;
- VI - tecnologias educacionais de apoio à alfabetização (BRASIL, 2012).

O terceiro eixo, que se refere à avaliação, caracterizou-se pela elaboração e o desenvolvimento das seguintes ações:

- I - avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental;
- II - disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;
- III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;
- IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP.
- V - avaliações periódicas, aplicadas pelas próprias redes de ensino, a partir de instrumentos padronizados e o registro dos dados sobre a aprendizagem dos alunos em sistema adequado ao monitoramento das ações aprovadas no

Plano de Gestão. (NR) Redação dada pela Portaria nº 1.094 de 30 de setembro de 2016.

VI - avaliação de aprendizagem realizada periodicamente pelas próprias escolas, para orientar ações de apoio e reforço pedagógico aos alunos nas dimensões de Leitura, Escrita e Matemática. (NR) Redação dada pela Portaria nº 1.094 de 30 de setembro de 2016 (BRASIL, 2012).

O quarto e último eixo sobre gestão, controle e mobilização social, se caracterizou pela constituição de Comitês de Gestão. No Comitê de Gestão Nacional ressaltam-se as principais prerrogativas:

Comitê Gestor Nacional: responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional, presidido pelo Secretário Executivo do Ministério da Educação, com participação dos titulares e suplentes da Secretaria de Educação Básica - SEB, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED e da União dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime, bem como de representantes de outros órgãos e entidades que o Comitê julgar conveniente (BRASIL, 2012).

Dentre os arranjos institucionais do Pacto há, ainda, as designações da Coordenação Estadual e Municipal. No âmbito estadual, o comitê instituído deveria ser composto por membros da Secretaria de Estado da Educação, da Undime, de representantes das instituições formadoras e de outros órgãos que o comitê julgar conveniente. A Coordenação Municipal ficou a cargo das secretarias municipais de educação, cabendo a ela a execução e o monitoramento das ações junto às escolas e a interlocução com as Coordenações Estaduais e nacionais do programa. Coube, ainda, dentre as ações do Pacto, aos Comitês Gestores:

- A definição e disponibilização, pelo MEC, de um sistema de monitoramento das ações pactuadas, sem prejuízo do uso integrado com ferramentas e protocolos instituídos por estados, municípios e Distrito Federal, com a mesma finalidade;
- A promoção, por meio do Conselho Municipal, dos conselhos escolares, dos conselhos de acompanhamento e controle social da educação e organizações da sociedade civil, do acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, bem como de todas as demais ações de caráter complementar com impacto direto na aprendizagem e permanência da criança na escola;
- O fortalecimento dos conselhos de educação e escolares envolvidos no acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, visando garantir as condições necessárias para o seu pleno e eficaz desenvolvimento;
- A mobilização da comunidade escolar, dos conselhos de educação e da sociedade local em torno das ações do Pacto.
- O fortalecimento das estruturas estaduais e regionais de gestão do programa, bem como de sua capacidade de prestar assistência técnica a redes municipais.

§ 1º Os Comitês Gestores Estaduais e as equipes municipais e estaduais de coordenadores locais, regionais e estaduais representam instância de gestão compartilhada entre estados e municípios, responsáveis pelo estabelecimento de metas a serem alcançadas em cada escola e pelo monitoramento e avaliação das ações voltadas à alfabetização das crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

A Portaria 867, de 04 de julho de 2012, também estabeleceu as atribuições que caberiam ao MEC e às instituições formadoras. Dentre as ações designadas ao Ministério da Educação coube:

- aplicar as avaliações externas de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática;
- elaborar e distribuir a Provinha Brasil para que as escolas aplicassem junto aos alunos no início e no final do 2º ano do ensino fundamental e aos alunos concluintes do 3º ano;
- analisar e disponibilizar a devolutiva dos dados coletados das avaliações externas às redes de ensino;
- promover em parceria com as instituições formadoras a formação dos coordenadores regionais e locais, Undime, orientadores de estudo e cursistas que aderirem às ações do Pacto, priorizando as unidades escolares, sempre que possível, como espaços de formação;
- conceder o pagamento de bolsas aos coordenadores estaduais, regionais, locais, da Undime, dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores participantes da formação continuada;
- fornecer os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologia;
- apoiar as ações aprovadas no Plano de Gestão;
- contribuir na organização dos espaços escolares (salas de aula, bibliotecas), com a finalidade de estimular a leitura, escrita e consolidação da alfabetização.

Às instituições formadoras foram atribuídas as funções de:

- elaborar e gerenciar o Plano de Formação dos membros aderentes ao Pacto;
- selecionar os formadores;
- assegurar espaço físico e materiais adequados para as formações dos orientadores de estudo;
- emitir os certificados dos cursistas;
- apresentar relatórios ao MEC nas datas solicitadas;

- recorrer à profissionais da instituição (psicólogos, fonoaudiólogos...) que possam subsidiar e contribuir com os desafios enfrentados pelos professores;
- apoiar o Comitê Gestor na identificação de locais capazes de receber os professores;
- apoiar as escolas na organização dos espaços escolares com o propósito de estimular o processo de alfabetização;
- orientar os professores alfabetizadores na organização do tempo pedagógico e sistematização de atividades;
- orientar os professores alfabetizadores quanto ao uso dos materiais disponibilizados e incentivar sua criatividade e autonomia de suas ações.

Dentre os sujeitos pactuados no programa coube, também, aos Estados, Distrito Federal e Municípios:

- aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e elaborar, coordenar e monitorar o Plano de Gestão das ações do Pacto;
- promover a participação das escolas de sua rede;
- aplicar a Provinha Brasil e informar os resultados por meio de sistema específico;
- instituir e viabilizar o funcionamento do Comitê Gestor;
- selecionar orientadores de estudo de suas redes e custear seu deslocamento e hospedagem para os eventos de sua formação;
- monitorar a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização;
- disponibilizar assistência técnica às escolas/municípios com dificuldades de implementação do Pacto;
- estabelecer metas para cada escola, a partir da análise das avaliações externas anteriores;
- apoiar atendimento especial aos alunos que apresentem maiores dificuldades.

Uma característica dentre as ações do Pacto que deve ser destacada foi o esforço em se construir um diálogo entre as Universidades, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, principalmente onde já haviam sido implementados programas locais de formação de professores na área da alfabetização. Conforme projeto inicial, haveria uma tentativa de se incluir esses professores que possuíssem formação e titulação compatíveis como formadores, intentando articular a proposta do Pacto às experiências em andamento de cada Estado, procedimento este preconizado na seleção e escolha dos Orientadores de Estudos locais.

Outra inovação a ser destacada no PNAIC para a efetivação do programa compete ao ineditismo que o MEC fez ao conceder o pagamento de bolsas para remunerar os coordenadores, orientadores de estudos e professores alfabetizadores. O apoio técnico e financeiro da União aos confederados aderentes ao Pacto encontrou aporte legal nas resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): Resolução/CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013 e sua posterior alteração, a Resolução/CD/FNDE nº 12, de 8 de maio de 2013, que estabeleceram as orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a formação continuada de professores alfabetizadores participantes do Pacto. Ressalta-se o fato de os professores alfabetizadores terem recebido o pagamento de uma bolsa equivalente ao valor de R\$200,00 (duzentos reais), apesar de o valor se aproximar mais de uma ajuda de custo, considera-se um avanço a conquista do pagamento de bolsas aos cursistas aderentes ao Pacto, uma concessão inédita na escala de proporcionalidade, enquanto maior programa de formação de professores do país. No ano de 2015:

Em relação ao pagamento de bolsa, o FNDE pagará aos participantes durante a realização do curso de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, os seguintes valores:

I – ao coordenador-geral da IES: R\$ 2.000,00 (dois mil reais);

II – ao coordenador-adjunto da IES: R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais);

III – ao supervisor da IES: R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais);

IV – ao formador da IES: R\$ 1.100,00 (mil e cem reais);

V – ao coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios: R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais);

VI – ao orientador de estudo: R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais);
e

VII – ao professor alfabetizador: R\$ 200,00 (duzentos reais) (BRASIL, 2015, p. 50).

Cabe ressaltar que após o *impeachment*/golpe da Presidente Dilma Rousseff, profundas mudanças político-ideológicas ocorreram no país no ano de 2016, sendo este o último ano do pagamento de bolsas aos professores cursistas. Interrompendo o marco histórico e inédito de concessão do benefício remunerado por intermédio de um programa de incentivo à qualificação dos professores alfabetizadores do maior programa de formação já existente no país. Após esta data, a concessão de bolsas e seus valores ficaram designados apenas aos participantes descritos no quadro a seguir como determinado pela Resolução nº 12, de 06 de setembro de 2017, conforme demonstrado:

Quadro 4: Quadro de concessão de bolsas de estudo e pesquisa PNAIC 2017

Equipe de Gestão	Coordenador Estadual	1 por UF	R\$ 1.500,00
	Coordenador Undime	1 por UF	R\$ 1.500,00
	Coordenador de Gestão	1 por UF	R\$ 1.500,00
	Coordenador Regional	1 por regional conforme a organização das redes de ensino na UF	R\$ 1.200,00
	Coordenador Local	1 por Município	R\$ 1.000,00
Equipe de formação	Coordenador da Formação	1 por UF	R\$ 1.500,00
	Formador estadual	1 para 20 formadores regionais	R\$ 1.200,00
	Formador regional	1 para 25 formadores locais	R\$ 1.000,00
	Formador local – Educação Infantil	1 para 25 professores e coordenadores pedagógicos	R\$ 765,00
	Formador local – 1º ao 3º	1 para 25 professores e coordenadores pedagógicos	R\$ 765,00
	Formador local – Novo Mais Educação	1 para 25 articuladores da escola	R\$ 765,00
Equipe de pesquisa	Coordenador de pesquisa	1 por Projeto	R\$ 1.200,00
	Pesquisador	O quantitativo varia conforme o Projeto	R\$ 400,00

Fonte: Documento Orientador PNAIC - Versão final (2017).

Além disso, buscando a contribuição para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores participantes do Pacto, o eixo formação continuada de professores alfabetizadores nas ações do Pacto se caracterizou por executar uma:

I - formação, inclusive em serviço, dos professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos das escolas das redes públicas de ensino participantes das ações de alfabetização;

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

III - formação dos coordenadores estaduais, Undime, regionais e locais participantes das ações de formação em serviço de professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos (BRASIL, 2012).

Dentre as ações do Pacto, podemos ressaltar a importância dada à vertente da formação continuada em serviço, sendo esta o eixo principal do desenvolvimento do Programa. A formação continuada dos professores alfabetizadores do Pacto adotou como metodologia de trabalho que efetivou a formação por intermédio de uma rede de professores orientadores de estudos, que foram os responsáveis por realizar as formações dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino, participantes do Pacto.

Conforme o Documento Orientador do PNAIC 2017, disponível no site oficial do MEC (pacto.mec.gov.br), o Pacto se estruturou, conforme apresentado no quadro descritivo abaixo constando a apresentação de um panorama geral das ações do PNAIC por ano de implementação, a quantidade de horas de formação oferecidas, as principais temáticas abordadas na formação continuada, a quantidade de professores cursistas atendidos em todo território nacional, a distribuição do material didático (físico e virtual) e a concessão do pagamento de bolsas para os professores alfabetizadores. Ressalta-se o fato de que, após o ano de 2016 (ano de mudanças abruptas em todo país que influenciaram sobremaneira os investimentos no ensino público), não houve mais o pagamento de bolsas aos cursistas, nem a disponibilização oficial dos dados relativos ao programa pelo MEC. Até a presente data, início de janeiro de 2020, não foi divulgada a quantidade de professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e professores de educação infantil que foram atendidos pelo Programa nas formações oferecidas entre 2017 e 2018. Ressaltamos que no município de Uberaba ocorreu apenas uma formação iniciada ao final de 2017 e concluída ao final do ano de 2018.

Quadro 5: Quadro da evolução da proposta temática, número de participantes e recursos investidos entre 2013 e 2018 no PNAIC

ANO	HORAS	TEMÁTICAS ABORDADAS	CURSISTAS ATENDIDOS	MATERIAL DIDÁTICO	BOLSAS PARA PROFESSORES CURSISTAS
2013	120	Linguagem	-313.599 prof. alfabetizadores	Sim	Sim
2014	160	Matemática	-311.916 prof. alfabetizadores	Sim	Sim
2015	80	Gestão escolar, Currículo, alfabetização e Interdisciplinaridade	-302.057 prof. alfabetizadores	Sim	Sim
2016	100	Leitura escrita e Letramento Matemático	-248.919 prof. alfabetizadores -38.598 coordenadores pedagógicos	Sim	Sim
2017/18	100	Leitura escrita e Letramento Matemático	-professores alfabetizadores -coordenadores pedagógicos -professores da Ed. Inf. (4/5 anos) (Dados ainda não disponibilizados)	Sim	Não

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Documento Orientador do PNAIC (2017).

Concomitantemente às ações de formação, foram implementados nas universidades formadoras, Fóruns de Coordenadores com o objetivo de fortalecer as relações institucionais e promover um espaço de debate, interlocução, compreensão, reflexão crítica e construtiva acerca das perspectivas pedagógicas e os desafios inerentes ao programa. Com o objetivo principal de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, aos oito anos de idade, faz-se necessário elucidar qual a compreensão da concepção de alfabetização adotada no âmbito do PNAIC. De acordo com o Caderno de Apresentação do Pacto (2015), a proposta norteadora da alfabetização do Pacto é a do Letramento. “Ou seja, entende-se e defende-se que é preciso que a criança domine o Sistema de Escrita Alfabética, mas que também desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia” (BRASIL, 2015, p. 22).

Para que o professor consiga auxiliar seu aluno no processo de construção da cidadania plena, faz-se necessário que tenha conhecimento do que ensinar, do como ensinar, mas acima de tudo de que concepção de alfabetização está relacionada à sua prática. Segundo Kleiman (1995), no enfoque do letramento, entende-se o processo de leitura como um conjunto de habilidades, que ultrapassa a simples consciência fonológica que permite aos sujeitos associar sons e letras para produzir ou interpretar frases curtas. Ser alfabetizado não significa ser letrado; para um indivíduo ser letrado ele necessita saber fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita. No letramento se reconhece a leitura e a escrita como um conjunto de habilidades que compõe o processo de produção do conhecimento, sendo a escola, a instituição capaz de possibilitar aos alunos, esse acesso.

Outro conceito importante nesse sentido é o de analfabetismo funcional. Segundo artigo da professora Elaine Constant, publicado no Caderno de Apresentação do PNAIC - 2015, este conceito surge no cenário educacional a partir da década de 1960, “como uma complementação ao conceito de analfabetismo absoluto e em decorrência do baixo desempenho dos alunos das técnicas de leitura, escrita e cálculos importantes para a vida profissional, política ou social” (CONSTANT, 2015, p. 13).

Ao se pensar o conceito de alfabetização, preconiza-se que os alunos sejam capazes de ler e compreender textos complexos, conseguirem se comunicar por escrito, além de conhecer e saber utilizar no seu cotidiano as diversas operações matemáticas. “Embora a taxa de analfabetismo funcional decresça, de modo geral, ano a ano, o quantitativo de analfabetos funcionais ainda é expressivo. Em 2012, o IBGE contabilizou 27,8 milhões de analfabetos funcionais” (CONSTANT, 2015, p. 13).

O índice de analfabetismo no ano de 2012 girava em torno de 8,7% da população com 15 anos ou mais e em torno de 30% o índice de analfabetismo funcional. Neste sentido, fazia-se premente compreender as diversas concepções paradigmáticas que estavam postas sobre o processo de alfabetização e seus autores e propor a elaboração e execução de um Pacto que atendesse a amplitude do território nacional com a adesão em torno de 5.500 municípios, 310 mil professores alfabetizadores e 15 mil orientadores de estudo, abordando os conteúdos da alfabetização na perspectiva do letramento.

Amparados pelo aporte legal da Constituição Federal sobre o dever do estado em ofertar educação pública de qualidade, ressalta-se o fato de que este feito só se tornou possível porque o poder público se dispôs a retomar e ampliar o debate sobre a formação de professores aliado à intencionalidade política que vislumbrava a necessidade de implementação de uma política pública que contemplasse a cobertura de todo território nacional.

Este feito, negligenciado por governantes anteriores, apresentou-se como ato inédito de efetiva tentativa de combate ao analfabetismo na história do Brasil, sabe-se que muito ainda deve ser melhorado no programa, porém, até então, o PNAIC configurou-se como o maior programa de professores alfabetizadores do país. Destaca-se, em especial, a busca de diálogo com as instituições formadoras e os pesquisadores da área; o convênio de pactuação com os estados, municípios, sociedade civil e governo federal; a ampla rede de mobilização social e, sobretudo, o ineditismo ato de valorização profissional ao se executar momentos de formação continuada remunerados.

2.3 Pelo Olhar da Universidade - Coordenação Regional

Salientamos que para aprofundarmos nos estudos acerca do PNAIC consideramos relevante entrar em contato com a coordenação da Universidade responsável pela formação na região de Uberaba. Essa coordenação foi realizada pela professora Dr.^a Marília Villela de Oliveira que atuou como coordenadora do PNAIC regional pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU e foi responsável pela formação de mais de 90 cidades, inclusive o polo de Uberaba. Professora Marília atuou como Coordenadora do Pró-Letramento no período de 2010 a 2012 e do PNAIC de 2012 a 2018 na UFU.

Realizamos conversas informais com a professora Marília sobre o Programa e suas contribuições em muito enriqueceu essa pesquisa por nos fornecer informações de sua visão como professora pesquisadora da área e como coordenadora do Pacto regional.

Professora Marília Villela pontua que durante a propositura do PNAIC, após o golpe de Estado sofrido pela democracia brasileira em 2016, essa política pública de formação de professores foi alvo de progressivo desmantelamento, sendo vítima de desobrigações políticas e financeiras que aos poucos levaram a seu fim. Evidencia, ainda, que o monitoramento das ações e a avaliação periódica dos resultados de aprendizagem dos estudantes pela Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, preconizados nos eixos do PNAIC, em vez de promover o reconhecimento e a valorização das escolas e dos profissionais comprometidos com a evolução da alfabetização e do letramento dos estudantes, acabou por responsabilizar os professores e as próprias redes municipais e estaduais de ensino pelo fracasso, ao contrário do prescrito nos documentos orientadores.

A Professora Marília Villela ressalta que, no ano de 2017, a descentralização financeira e de gestão para os Estados, e a retirada da participação obrigatória das Universidades Públicas na formação, retirou do MEC toda a responsabilidade pelo desenvolvimento do programa, chegando ao ponto de não ser enviado o recurso devido aos estados para a impressão do material, conforme edital aprovado e realizado ainda em julho de 2017, e levando, com a postergação de todo o processo, o início da formação para novembro, completamente fora do calendário escolar.

O entendimento da prof.^a Marília Villela é de que, ao descentralizar a gestão nacional do PNAIC em 2017, em vez de fortalecer a autonomia dos entes envolvidos, de modo a facilitar processos flexíveis de formação, de valorizar as especificidades e necessidades dos sistemas de ensino e fomentar o regime de colaboração previsto no Plano Nacional de Educação, apenas desobrigou a SEB/MEC/Governo Federal e responsabilizou os próprios sistemas estaduais e municipais de ensino e, pior, na base da pirâmide, os professores alfabetizadores individualmente.

2.4 PNAIC - Revisão Bibliográfica: Outros Olhares

Por sua significativa importância, o PNAIC tem se constituído como objeto de estudos de diversos pesquisadores na área da educação, alfabetização e formação de professores por intermédio da pesquisa, de uma série de teses, dissertações e artigos científicos publicados sobre o tema. Não se constitui, como foco desta pesquisa, a realização de um “estado da arte” ou um estudo aprofundado sobre o mapeamento e a catalogação destas pesquisas, porém consideramos relevante a realização de uma pesquisa exploratória, realizada por meio exclusivamente digital, sobre a temática estudada e as contribuições oriundas destes

esforços¹¹, obtivemos como resultado desta busca a seleção de 15 artigos científicos, uma tese e duas dissertações.

Além desta primeira pesquisa exploratória, realizada no segundo semestre de 2018, realizamos um levantamento subsequente, no início de junho de 2019, na página virtual da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Inicialmente a busca foi realizada com a palavra PNAIC sem a aplicação de nenhum filtro, encontramos 165 publicações, sendo 142 dissertações e 23 teses. Quando refinamos a busca, aplicando como critério a inclusão da palavra PNAIC apenas no título da pesquisa, esse número reduz para 60 dissertações e 7 teses, 67 pesquisas. Dentre elas, as que abordam o PNAIC pelo viés específico da formação de professores são 21 dissertações e apenas 1 tese.

Para a busca de artigos científicos foram consultadas as bases Portal de Periódicos da Capes e Scielo a partir dos descritores: PNAIC, formação continuada de professores alfabetizadores, políticas públicas para formação de professores. No quadro a seguir elencamos os artigos científicos selecionados utilizados para a elaboração desta pesquisa, subdivididos por ano, título, palavras-chave, local de publicação e autor(es).

**Quadro 6: Artigos científicos pré-selecionados para compor base teórica da pesquisa:
PNAIC Uberaba: percepções sobre a formação continuada**

ANO	TÍTULO	PALAVRAS CHAVE	PUBLICAÇÃO	AUTOR(ES/AS)
2015	A Formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil, a partir das duas últimas décadas: um olhar sobre o PROFA, Pró-Letramento e o PNAIC.	Formação continuada. PROFA. Pró-Letramento. PNAIC	EDUCERE PUC/PR	Regilane Gava Lovato Francisca Izabel Pereira Maciel
2015	Avaliação dos professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Avaliação de professores. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação continuada	Diálogo Educacional	Magaly Quintana Pouzo Minatel Sandra Mara Castro dos Santos Sandra Regina Kirchner Guimarães

¹¹ Para tanto, contamos com o auxílio da profissional em biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM que realizou averiguação em diversos sites de programas de pós-graduação do país e a realização de uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

ANO	TÍTULO	PALAVRAS CHAVE	PUBLICAÇÃO	AUTOR(ES/AS)
2015	Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Formação continuada de professores. PNAIC. Alfabetização	Cad. Cedes	Arlene de Paula Lopes Amaral
2016	Políticas contemporâneas de formação de alfabetizadores no Brasil: entre a potencialização dos desempenhos e a gestão pedagógica das inovações	Política educacional. Formação de professores. Alfabetização	Práxis Educativa	Roberto Rafael Dias da Silva Rodrigo Saballa de Carvalho Rodrigo Manoel Dias da Silva
2016	Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo	PNAIC. Formação do alfabetizador. Currículo	Práxis Educativa	Rita de Cássia Prazeres Frangella
2016	Possibilidades e influências da formação continuada na construção da docência de professoras alfabetizadoras de Araucária/PR: uma análise dialógico-responsiva	Professoras alfabetizadoras. Formação Continuada. Dialogicidade e responsividade	Práxis Educativa	Sônia de Fátima Radvanskei Regina Cely de Campos Hagemeyer
2016	Professores alfabetizadores: estudo sobre elementos do desenvolvimento profissional	Desenvolvimento profissional. Professores alfabetizadores. Inserção profissional	Revista Diálogo Educacional	Lilamar Hoça Joana Paulin Romanowski Simone Regina Manosso Cartaxo
2016	Avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilização e controle	Avaliação. Avaliação Nacional da Alfabetização. Currículo	Cad. Cedes	Adriana Dickel
2017	Políticas públicas para formação de professores: Pibid, mestrados profissionais e PNEM	Políticas. Formação. Docência. Concepções	Em Aberto	Marinalva Vieira Barbosa Natália Aparecida Morato Fernandes

ANO	TÍTULO	PALAVRAS CHAVE	PUBLICAÇÃO	AUTOR(ES/AS)
2017	Formação continuada para professores no Pacto Nacional pela Alfabetização: continuidades, rupturas e ressignificações	PNAIC. Orientadores de estudo. Alfabetização	Cad. Cedes	Maria Aparecida Lapa de Aguiar Caren Cristina Brichi Soraia Irrigaray Zapata
2017	Formação do PNAIC: repercussões na gestão das práticas pedagógicas	Políticas públicas. Formação de professores. Gestão. Práticas pedagógicas	REGAE Ver. Gest. Aval. Educ.	Ticiane Arruda da Silva Rosane Carneiro Sarturi
2017	Os significados da formação docente desenvolvida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Formação continuada em serviço. Percepções de professores alfabetizadores. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Práxis Educativa	Ana Maria Klein Monica Abrantes Galindo Solange Vera Nunes Lima D'agua
2017	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): mapeando sua contribuição para a formação continuada de professores alfabetizadores	Formação continuada de professores. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Alfabetização	Revista Triângulo	Lais Suzana Asquidamini Rosana Beatriz Ansai Kelen dos Santos Junges
2017	Problematizando representações docentes nos Cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Formação de professores. Alfabetização. Letramento. Representação	RBEP Rev. Bras. de Estudos Pedagógicos	Juliana Mottini Klein Bianca Salazar Guizzo

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Utilizamos como critério para seleção dos trabalhos escolhidos a leitura dos resumos dos artigos predefinidos, buscando estudos cujos temas mais se aproximam do eixo norteador da nossa pesquisa: “PNAIC Uberaba: percepções sobre a formação continuada”, com vias a responder o questionamento central que estrutura nosso estudo: quais os aportes percebidos pelos professores alfabetizadores do município de Uberaba-MG, participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no período de 2013 a 2017/18, quanto às contribuições oferecidos pelo pacto a sua formação e, se houve, quais os reflexos extensivos a sua atuação em sala de aula?

Por este motivo, selecionamos entre os artigos previamente elencados, três estudos que mais se aproximam da discussão dos dados presentes nesta pesquisa, trabalhos que analisam a formação de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC preferencialmente registrando a percepção destes sobre o referido processo formativo e os impactos sobre suas práticas docentes. São eles: “Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): mapeando sua contribuição para a formação continuada de professores alfabetizadores” e “Avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilização e controle”.

O primeiro artigo citado, “Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, de Arlene de Paula Lopes Amaral, formadora presencial do PNAIC junto aos orientadores de estudos e vinculada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ), traz um relato de experiência sobre a função desempenhada. A autora apresenta a estrutura e a implantação do Pacto nas cidades de Itaperuna e Campos. Aponta para algumas inquietações advindas desta experiência: primeiro, acerca da abordagem de muitas temáticas em curto espaço de tempo; segundo, o receio de o aporte teórico utilizado estar distante das práticas pedagógicas locais (não se respeitando interesses, necessidades e ritmos de trabalho escolar); terceiro, a constante falta de informações e atraso no recebimento dos materiais didáticos; quarto, o cansaço dos professores após múltiplas jornadas de trabalho, dada a impossibilidade de o professor se ausentar de sala de aula. Apesar dos desafios enfrentados, a autora, acredita na possibilidade de adequação da proposta e finaliza acreditando na construção de percursos formativos que verdadeiramente impliquem em renovação das práticas pedagógicas.

O artigo intitulado, “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): mapeando sua contribuição para a formação continuada de professores alfabetizadores” de Lais Suzana Asquidamini, Rosana Beatriz Ansai, Kelen dos Santos Junges, da Universidade Estadual do Paraná - Campus de União da Vitória apresenta um estudo acerca das contribuições da política do PNAIC para a formação continuada de professores alfabetizadores. As autoras realizaram uma pesquisa na qual se aplicou um questionário semiestruturado a 15 professores participantes do Pacto, sendo que 8 aderiram à pesquisa. O eixo condutor do estudo foi: qual seria a contribuição da formação promovida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a reflexão e melhoria das práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula pelos professores da rede municipal de União da

Vitória/PR. As autoras, após apresentarem os dados obtidos com a pesquisa, concluem que o PNAIC contribuiu para a formação dos professores alfabetizadores; ao trazer novas metodologias que auxiliaram na prática pedagógica aplicada em sala de aula, influenciando positivamente a aprendizagem dos alunos nos três primeiros anos do ensino fundamental.

O terceiro artigo: “Avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilização e controle”, de Adriana Dickel, vinculada à Universidade de Passo Fundo e publicado pelo Caderno Cedes, Campinas em 2016, correlaciona as avaliações externas ao PNAIC. Ao analisar a avaliação educacional em larga escala no Brasil, a autora observa que ela já se encontra presente no cotidiano dos professores desde a década de 1990, porém em 2013 que o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB é reinaugurado e dele passam a constar a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar - ANRESC - também conhecida como Prova Brasil (ambas são bianuais e avaliam alunos dos 5º e 9º anos do ensino fundamental) e também a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA (vinculada ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, avalia alunos do 3º ano do ensino fundamental). A autora observa que os resultados obtidos da ANA e disponibilizado para as escolas leva em conta apenas o desempenho do aluno, desconsiderando seu perfil sócio demográfico. Este modelo de análise, segundo a autora, responsabiliza unicamente a escola e o professores pelas mazelas da educação escolar brasileira.

Cabe-nos trazer à discussão, algumas críticas existentes sobre o Programa. Estas críticas encontram-se presentes, em especial nas contribuições de Salomão (2014), Dickel (2016) e Pimentel (2018) quanto ao fato de que políticas como o PNAIC tendem a precarizar a formação docente, pois, de forma insidiosa, devastam a moral dos profissionais em formação, dando-lhes como opção, apenas, o direito de realizar cursos restritos, prontos, que contemplam somente os aspectos práticos e metodológicos, que focam cada vez mais na técnica e no pragmatismo.

As críticas ponderam que grande parte dos cursos utilizados para divulgar e distribuir materiais didáticos formatados pelo Ministério da Educação, tais como jogos, livros didáticos e paradidáticos, distribuídos pelo PNAIC, trazem, em certa medida, inferências sobre a figura do educador como um profissional despreparado. Um professor alfabetizador “desqualificado e malformado” que, para escolher os recursos, conteúdos e metodologias que deve trabalhar, necessita de suporte e orientação superior. Há nesse quesito uma visão reducionista, que deprecia o profissional como se ele não possuísse a capacidade para detectar sozinho quais as

reais necessidades dos educandos, nem de realizar esta escolha pautada pela orientação político-pedagógica.

Somam-se a esses trabalhos uma tese de doutorado com o tema “PNAIC e a opinião dos professores sobre a formação docente”, duas dissertações de mestrado sobre “A formação continuada de professores alfabetizadores: do pró-letramento ao PNAIC” e “Formação docente no PAIC e PNAIC: crítica à racionalidade pragmática instrumental”.

A tese de doutorado sobre o PNAIC, disponibilizada na BDTD “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente”, de Bárbara Lima Giardini, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora em julho de 2016, intentou responder a pergunta: como formar bons professores? Parte de indagações sobre se os programas de formação ofertados pelo Ministério da Educação - MEC têm influenciado na prática pedagógica do professor em sala de aula e se, por conseguinte, na melhoria do aprendizado dos alunos. Buscando responder a esta pergunta, a pesquisadora analisou as opiniões de egressos do PNAIC da cidade de Ponte Nova - MG, sobre as contribuições oferecidas pelo programa. A pesquisa possui como estrutura a divisão em quatro capítulos: 1- Políticas de formação de professores: cenário, experiências, possibilidades de formação e investigação pela abordagem do ciclo de políticas. 2- Percurso da pesquisa. 3- Uma visão do PNAIC pela abordagem do ciclo de políticas. 4- Uma visão sobre os cursos de formação do PNAIC e seus resultados e efeitos para a prática docente: opinião de cursistas. A autora utilizou-se prioritariamente dos teóricos de António Nóvoa, Bernadete Gatti, Francisco Imbernón e Marli André. Realizou pesquisa bibliográfica documental e de campo, articulando as abordagens qualitativas e quantitativas, os instrumentos da coleta de dados utilizados foram o questionário e a entrevista e a interpretação dos dados utilizada foi a análise de conteúdo e estatística. A pesquisadora considera, ao final de sua pesquisa, que o PNAIC atingiu os objetivos esperados produzindo efeitos diretos e indiretos na prática pedagógica dos professores participantes, porém adverte que, após 2016, o programa adquire novos contornos que necessitarão ser pesquisados posteriormente.

A primeira dissertação de mestrado pesquisada traz como título: “A formação continuada de professores alfabetizadores: do pró-letramento ao PNAIC” de Rommy Salomão, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa no ano de 2014. O trabalho apresentado estava subdividido em três capítulos: 1- a política educacional brasileira voltada para a formação continuada dos professores; 2- Do pró-letramento ao Pacto; 3- a formação continuada de professores alfabetizadores: limites e

possibilidades. O estudo analisa o processo de implantação do Pacto Nacional pela Idade Certa, tendo como direcionamento a seguinte problemática: Como se deu o processo de implantação do PNAIC a partir da consolidação do programa Pró-Letramento inseridos nas políticas educacionais do governo federal? A dissertação apresenta como objetivos específicos: contextualizar as políticas públicas educacionais para a formação continuada dos professores a partir da década de 1990 no Brasil; identificar os aspectos do programa Pró-Letramento que foram determinantes para a implantação do PNAIC e identificar a proposta de implantação do PNAIC para a formação continuada dos professores alfabetizadores. Como eixo teórico metodológico o pesquisador buscou fundamentação no materialismo histórico-dialético para a compreensão do contexto histórico e seus determinantes, políticas públicas de abordagem marxista e neoliberal tendo como base as políticas educacionais. O autor conclui, ao final de sua pesquisa, que a formação continuada de professores oportuniza formação e atualização de conhecimentos, necessários em sociedades em constante transformação. Observa, ainda, que a atividade educativa promove a emancipação humana contribuindo para a plena participação do indivíduo na sociedade e trazendo em si a possibilidade de o professor transformar sua própria prática.

A segunda dissertação de mestrado selecionada apresenta o título: “Formação docente no PAIC e PNAIC: crítica à racionalidade pragmática instrumental”, de autoria de Amancio Leandro Correa Pimentel, apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará no ano de 2018. Sua pesquisa possui como objeto de estudo a formação docente continuada pautada pela perspectiva histórico-dialética sendo o referencial adotado embasado na perspectiva freiriano-marxista como corpus teórico principal. A pesquisa apresenta abordagem qualitativa com estudos bibliográficos e documentais. O autor parte do pressuposto de que as bases

[...] da racionalidade presentes no documento estão fincadas e acomodadas na divisão social do trabalho, donde professores e professoras são meros executores dos “pacotes”. Legitimando tal divisão, encontramos nas propostas, os principais postulados das teorias liberal-positivistas, que dão sustentação a uma racionalidade meramente instrumental e pragmática. Diante disso, nossas escolhas teórico-metodológicas nos conduzem a defender que as propostas oficiais são insuficientes (embora contenham elementos interessantes) para formação continuada docente. Portanto, partindo da perspectiva que vê professores como intelectuais, enfatizamos que docentes precisam de formação científica, pedagógica e política (PIMENTEL, 2018).

O autor adota uma postura de análise crítica dos programas e enfatiza que não interessa à classe dominante que o nível crítico-intelectual das classes trabalhadoras sejam elevados. A formação político-crítica, dentro da concepção dominante, seria uma “perda de tempo” já que consideradas desnecessárias à execução de suas tarefas puramente utilitárias. Deste modo, para o pesquisador, qualquer tentativa de ressignificação dos conteúdos curriculares com a realidade implica no [...] “descumprimento da função imediata chegando ao ponto de - como se tem dito nos dias atuais com mais frequência - acusarem a prática pedagógica séria e comprometida de doutrinação ideológica” (PIMENTEL, 2018). O autor finaliza suas considerações conclamando aos professores para assumirem o papel de protagonistas de sua própria formação.

Neste processo, dadas as dimensões continentais do território brasileiro, a diversidade de estudos e pesquisas abordando as peculiaridades regionais, as significativas diferenças entre os processos de formação existentes nos diversos estados e municípios aderentes ao Pacto, sabe-se que os programas formativos escolares, sofrem influências de fatores econômicos, políticos, sociais e culturais.

Neste sentido, este trabalho se insere no conjunto de pesquisas que contribuem para a construção de conhecimento sobre as experiências locais do PNAIC. Para tanto, no próximo capítulo, apresentaremos o processo de implementação do PNAIC na rede municipal de ensino de Uberaba bem como a construção e análise do material empírico do processo de aplicação de 21 questionários e 5 entrevistas às participantes de todas as edições do PNAIC, pelo município, em Uberaba.

CAPÍTULO 3 - PNAIC UBERABA: TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

De acordo com dados obtidos por informações da Secretaria Municipal de Educação e no portal do MEC, o município de Uberaba, no ano de 2010, já havia aderido ao Pró-Letramento - um programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e matemática. Este programa funcionou como um curso de atualização específico para professores que lecionavam do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Os educadores poderiam fazer um curso de alfabetização e linguagem e outro de matemática, com carga de 120 horas cada um. A formação dos educadores no Pró-Letramento contou com a parceria de uma rede de universidades públicas - que produziram os materiais didáticos, formariam e orientariam os tutores e dirigiram os seminários - e das secretarias de educação, que autorizariam os professores a fazer os cursos, coordenariam e acompanhariam o programa; ao MEC caberia elaborar as diretrizes, definir os critérios para organização dos cursos e custear as bolsas dos tutores.

Com a publicação da Portaria 867 em julho de 2012, as ações formativas voltadas para os professores alfabetizadores do município foram direcionadas para este novo projeto do Governo Federal com a adesão ao Pacto. Conforme dados fornecidos pela Sra. Kátia Cilene da Costa – Coordenadora Municipal do PNAIC em Uberaba, a formação inicial dos professores Orientadores de Estudo ocorreu em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia - UFU, a aula inaugural do Pacto aconteceu em 18/03/2013 no Anfiteatro “Mário Pimenta de Camargo” no Centro Administrativo, dando origem oficialmente às ações do Pacto em Uberaba.

O Pacto teve Início em 2013, com a formação de 120 horas em Língua Portuguesa. As formações ocorreram na Escola Municipal Boa Vista, no período noturno e tendo a Sra. Aure Neire de Melo Bernardi como coordenadora local. A primeira formação do PNAIC da rede municipal de educação de Uberaba contou com nove orientadoras de estudos que atuaram como formadoras de 201 professores alfabetizadores cursistas, tendo uma média de 22 cursistas por sala.

No ano de 2014, foram acrescentadas 40 horas, com a Alfabetização Matemática, totalizando 160 horas de formação. A Coordenação Local do PNAIC pela Secretaria Municipal de Educação (SME) passou a ser da Sra. Kátia Cilene da Costa, contando com o apoio de 09 Orientadoras de estudos. Neste ano foram atendidos 200 cursistas mantendo a média do ano anterior de 22 professores alfabetizadores por turma.

Em 2015, as formações do PNAIC totalizaram 80 horas e centraram-se nos eixos: Gestão escolar, Currículo, A criança do ciclo de alfabetização e Interdisciplinaridade. Em Uberaba, pela SME, a coordenação continuou sendo da Sra. Kátia Cilene e a equipe de Orientadores de estudos foi composta por oito formadoras. Foram atendidos 209 professores alfabetizadores, sendo em média 26 por turma.

No ano de 2016, a formação oferecida também foi de 100 horas, a abordagem centrou-se na integração dos saberes. Na rede municipal de educação de Uberaba a equipe local de Coordenação e os Orientadores de Estudos mantiveram-se os mesmos. O total de cursistas atendidos foi de 251 professores alfabetizadores e houve a inclusão na formação de 25 coordenadores Pedagógicos.

Nos anos de 2017 e 2018 houve uma única formação de 100 horas com início em novembro de 2017 e finalização em abril de 2018. Nesta formação, além dos Professores alfabetizadores atuantes em turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e dos coordenadores pedagógicos, foram acrescentados à formação também os professores da Educação infantil que atuavam em turmas de 4 e 5 anos, perfazendo um total de 362 cursistas atendidos por 12 orientadores de estudos. A coordenação local manteve-se a mesma. Cabe ressaltar que as ações do Pacto pela SME em Uberaba foram extensivas a todas as escolas municipais urbanas e rurais e todas as escolas da rede municipal de ensino enviaram representantes para participarem das formações.

3.1 Primeiros Passos do Pesquisar

A pesquisa qualitativa é um método de investigação científica que busca compreender o contexto do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais. Opta-se pela pesquisa qualitativa como metodologia de investigação como método de estudo adequado quando o objeto investigado for compreender e/ou explicar os hábitos, valores, atitudes, crenças e percepções.

Minayo (1994) pondera que não há uma correlação biunívoca ou de oposição entre pesquisa qualitativa e quantitativa, sendo o campo qualitativo o do subjetivismo, do impreciso, do palpite e, das pesquisas quantitativas, as reais, objetivas porque embasadas em dados matemáticos. Este pensamento ainda possui raízes positivistas¹² e restringe o conhecimento da

¹² O Positivismo constituiu-se em uma teoria da segunda metade do Séc. XIX. Embasada no avanço que as ciências naturais vinham conquistando, o positivismo vai encontrar nessas ciências o único método de conhecer digno de confiança, qual seja: a construção de leis que possam explicar os fatos. A pretensão do positivismo foi estender tal

realidade social apenas ao que pode ser observado e quantificado, excluindo toda a subjetividade inerente às relações humanas e sociais.

Esse estudo possui eminentemente caráter qualitativo tendo em vista que sua problemática central intenta investigar quais os aportes percebidos pelos professores alfabetizadores do município de Uberaba-MG, participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no período de 2013 a 2017/18, quanto às contribuições oferecidos pelo Pacto a sua formação e, se houve, quais os reflexos extensivos a sua atuação em sala de aula. Minayo (1994) afirma que a pesquisa qualitativa responde sempre a questões particulares, está preocupada em responder questões acerca de um nível de realidade que não pode ser apenas quantificada.

Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21).

Preliminarmente, para adentrarmos no universo de significados que as professoras cursistas participantes do PNAIC atribuíam à formação oferecida, necessitamos entrar em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, na pessoa da Senhora Secretária Professora Silvana Elias da Silva Pereira. Nesse sentido, lhe entregamos cópia do projeto de pesquisa e solicitando que autorizasse sua realização por intermédio da assinatura da Declaração de coparticipação em pesquisa¹³, fato esse que foi prontamente autorizado pela Senhora Secretária. Após sua autorização demos entrada no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM e obtivemos aprovação do projeto em primeira instância.

Tendo em vista que em ciências humanas e sociais as pessoas são frequentemente as principais fontes de informação ao pesquisador, selecionar e escolher estas pessoas em toda a população nem sempre é fácil. Portanto, necessita-se de uma amostra que seja representativa da população a ser estudada e para tal buscou-se o banco de dados dos inscritos anualmente no PNAIC. Essa informação foi concedida pela senhora Kátia Cilene da Costa coordenadora do PNAIC municipal no período de 2014 a 2018.

método para os estudos humanos e sociais. O que significa dizer que os fenômenos humanos e sociais seriam, assim como os fenômenos naturais, submetidos a um único método científico. BRANDÃO, Ana Rute Pinto. Disponível em: Revista Eletrônica de Filosofia https://www.theoria.com.br/edicao0611/a_postura_do_positivismo.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

¹³ Encontra-se disponibilizada nos anexos.

Ao realizarmos o cruzamento de dados dos cadastros de inscrições dos cursistas ano a ano, percebemos que 25 professoras alfabetizadoras realizaram todas as formações ofertadas pelo Pacto em Uberaba. Consideramos estas cursistas como os sujeitos privilegiados a nos fornecer informações inerentes ao PNAIC Uberaba. Portanto, essas 25 professoras cursistas participantes de todas as edições do programa em Uberaba foram as escolhidas para comporem os sujeitos de pesquisa deste trabalho e convidadas a responderem um questionário.

Inicialmente, realizamos um levantamento junto à seção de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal de Uberaba para localização destas professoras. Seria necessário saber se ainda permaneciam trabalhando na rede municipal de educação, e se sim, em qual escola e horário seria possível localizá-las. Realizamos o levantamento desses dados referentes ao local e horário de trabalho das professoras e construímos uma planilha subdividida em nome das cursistas, escola, turno de trabalho, endereço da escola, telefone da escola, telefone da cursista e outras informações relevantes.

Dentre as 25 professoras cursistas, quatro saíram da rede municipal, não sendo possível localizá-las. Portanto, obtivemos uma quantidade de 21 professoras cursistas que responderam ao questionário. Realizamos o convite a todas para aprofundarem suas percepções e posteriormente fornecerem uma entrevista sobre o Pacto. O critério de escolha utilizado foi a pré-disposição de participação pessoal demonstrada pelas cursistas, já que a todas foi feito o convite para a participação na entrevista. Limitamos o número máximo de aceites em cinco participantes, por uma questão de adequação logístico-temporal e metodológica. Realizamos a entrevista com cinco cursistas que se dispuseram a responder as perguntas realizadas mais detalhadamente¹⁴.

O contato inicial com cada cursista se deu primeiramente pela realização de um telefonema à secretaria da escola confirmando se a professora ainda trabalhava naquela unidade de ensino e o turno que ela se encontrava. Na sequência realizamos um contato direto com as professoras, telefonando para o celular de cada uma delas, explicando o motivo do contato, informando sobre a pesquisa e perguntando se seria possível nos receber para uma conversa. Colocávamo-nos sempre à disposição para encontrá-las no dia, local e horário solicitado por elas. Todas optaram por nos atender na escola em que trabalhavam, agendando os encontros para os horários de módulo, nos momentos que antecediam a entrada ou após a saída dos alunos, comparecemos sempre com pontualidade aos encontros marcados.

¹⁴ As transcrições dessas entrevistas encontram-se, na íntegra, disponibilizadas no apêndice deste trabalho.

3.2 Questionário

Optamos por utilizar o questionário de contato direto, que implica uma interação face a face entre entrevistador e entrevistado.

Assim, o questionário é aplicado diretamente pelo entrevistador para o entrevistado. Essa interação poderá trazer importantes benefícios à pesquisa, o que se refletirá em uma melhor qualidade das respostas. Isso porque, por meio do contato direto, o entrevistador poderá fornecer aos entrevistados informações sobre o objetivo da pesquisa, mostrando a importância de suas respostas para o resultado do trabalho e, com isso, obter o engajamento do entrevistado na pesquisa. A desvantagem é que tal fato implicará o deslocamento do entrevistador até os locais onde se encontra o público-alvo do estudo (WEISHEIMER, 2013, p. 46).

Iniciávamos o diálogo com as cursistas nos apresentando e agradecendo por estarmos sendo recebidas. Falávamos um pouco sobre o PNAIC, enquanto maior programa de formação de professores já ofertado até o momento no país, das formações ocorridas em Uberaba e informávamos que pertenciam ao grupo das 25 cursistas que participaram e concluíram todas as cinco formações do PNAIC municipal e, por esse motivo, foram as escolhidas como sujeitos dessa pesquisa, por acreditarmos serem as cursistas que melhor poderiam discorrer sobre o programa.

Explicávamos sobre o projeto de pesquisa, sobre a garantia de sigilo e privacidade, sobre a existência do comitê de ética em pesquisa, líamos conjuntamente o termo de Consentimento livre e esclarecido e o Consentimento livre após esclarecimento. Ao término da leitura, perguntávamos se aceitavam participar do estudo e solicitávamos sua assinatura de anuência nas duas cópias documentais, entregando-lhes sua via assinada pelos pesquisadores.

Entregávamos a elas o formulário do questionário com 25 questões fechadas de múltipla escolha e solicitávamos-lhes o preenchimento. O questionário, segundo Nilson Weisheimer (2013), dentre as diversas ferramentas de pesquisa, se constitui como um dos instrumentos mais utilizados na área da pesquisa social.

Sua popularidade ocorre porque essa técnica é relativamente de fácil aplicação. Ao mesmo tempo, proporciona um processo de objetivação de dados sociais que assegura as condições de confiabilidade e validade necessárias ao fazer científico. Podemos obter diferentes informações de um grupo social, podendo reconhecer as características desse grupo e explicar seus comportamentos (WEISHEIMER, 2013, p. 41).

Durante o momento que preenchiam o questionário, as professoras, ao lerem as perguntas, paravam e emitiam sua opinião sobre o tema, falando espontaneamente sobre situações ocorridas no programa. Esses relatos foram muito significativos e eram registrados em um caderno de campo logo depois que saíamos do local para que não se perdessem. Os mesmos serão utilizados na análise dos dados desta pesquisa, já que incrustradas na memória do pesquisador.

Ao término do preenchimento do questionário, agradecíamos sua valorosa contribuição e perguntávamos-lhes se poderíamos nos encontrar novamente para aprofundarmos o estudo por intermédio da realização de uma entrevista. Nesse momento, grande parte das cursistas demonstrou desinteresse em concederem entrevista, sendo que apenas cinco professoras sinalizaram positivamente para essa possibilidade. Coincidentemente, a mesma quantidade estipulada inicialmente nos procedimentos metodológicos por uma questão de adequação logística-temporal. Então, foi agendada posteriormente entrevista com as cinco cursistas interessadas em concedê-la.

As vinte e uma professoras cursistas sujeitos desta pesquisa aplicamos o questionário em busca de informações. As perguntas foram subdivididas em três etapas, as questões de 1 a 8, sobre os dados estruturais. A partir do item 9 até o 22, as questões relativas ao PNAIC e do item 23 ao 25 perguntamos sobre a forma de adesão ao programa e se participaria do Pacto novamente se houvesse continuidade do curso com e sem a oferta de bolsas.

Apresentamos, a seguir, quadro com os dados dos questionários por quantidades e porcentagens das respostas e em forma de gráfico. Salientamos que o instrumento questionário, será utilizado nesta pesquisa, prioritariamente, como fonte privilegiada de coleta de dados. Optamos por apresentar os dados dos questionários e realizarmos as inferências, interpretações e análises ao final, juntamente com as entrevistas, devido à extensão do material empírico coletado e por acreditarmos que as respostas obtidas por intermédio das entrevistas, propiciam melhor compreensão acerca das percepções das professoras alfabetizadoras quanto às contribuições do PNAIC à sua prática pedagógica, pergunta norteadora deste estudo.

Quadro 7: Quadro síntese das tabulações de dados dos questionários.

1- SUA IDADE ESTÁ ENTRE:			<p>1- SUA IDADE ESTÁ ENTRE:</p> <p>0 0 1 4 3 4 9</p> <p>20 E 24 25 E 30 31 E 35 36 E 40 41 E 45 46 E 50 ACIMA 51</p> <p>51</p>
20 E 24	0		
25 E 30	0		
31 E 35	1	5%	
36 E 40	4	19%	
41 E 45	3	14%	
46 E 50	4	19%	
ACIMA 51	9	43%	
			<p>2- GÊNERO</p> <p>0 21</p> <p>MASC FEM</p>
2- GÊNERO			
MASC	0		
FEM	21	100%	
			<p>3- QUANTO TEMPO POSSUI DE DOCÊNCIA?</p> <p>0 0 3 3 4 11</p> <p>01 A 03 04 A 05 06 A 10 11 A 15 16 A 20 ACIMA DE 21</p> <p>21</p>
3- QUANTO TEMPO POSSUI DE DOCÊNCIA?			
01 A 03	0		
04 A 05	0		
06 A 10	3	14%	
11 A 15	3	14%	
16 A 20	4	19%	
ACIMA DE 21	11	53%	
			<p>4- VOCÊ É:</p> <p>17 4</p> <p>EFETIVA CONTRATADA</p>
4- VOCÊ É:			
EFETIVA	17	81%	
CONTRATADA	4	19%	
			<p>5- POSSUI:</p> <p>1 10 9 1</p> <p>MAGISTÉRIO CURSO SUPERIOR PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO</p>
5- POSSUI:			
MAGISTÉRIO	1	5%	
CURSO SUPERIOR	10	47%	
PÓS-GRADUAÇÃO/ESPECIALIZAÇÃO	9	43%	
MESTRADO	1	5%	

6- QUANTO TEMPO QUE VOCÊ ATUA NA ALFABETIZAÇÃO?			<p>6- QUANTO TEMPO QUE VOCÊ ATUA NA ALFABETIZAÇÃO?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Tempo</th> <th>Quantidade</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>01 A 03</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>04 A 05</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>06 A 10</td> <td>9</td> </tr> <tr> <td>11 A 15</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>16 A 20</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>ACIMA DE 21</td> <td>7</td> </tr> </tbody> </table>	Tempo	Quantidade	01 A 03	0	04 A 05	1	06 A 10	9	11 A 15	1	16 A 20	3	ACIMA DE 21	7
Tempo	Quantidade																
01 A 03	0																
04 A 05	1																
06 A 10	9																
11 A 15	1																
16 A 20	3																
ACIMA DE 21	7																
01 A 03	0																
04 A 05	1	5%															
06 A 10	9	43%															
11 A 15	1	5%															
16 A 20	3	14%															
ACIMA DE 21	7	33%															
7- ATUA EM MAIS DE UMA ESCOLA?			<p>7- ATUA EM MAIS DE UMA ESCOLA?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Quantidade</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>SIM</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>NÃO</td> <td>19</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Quantidade	SIM	2	NÃO	19								
Resposta	Quantidade																
SIM	2																
NÃO	19																
SIM	2	10%															
NÃO	19	90%															
AMBAS PMU																	
SIM	2																
NÃO	0																
8- PERMANECE NA MESMA ESCOLA MUNICIPAL DESDE A CONCLUSÃO DO PNAIC?			<p>8- PERMANECE NA MESMA ESCOLA MUNICIPAL DESDE A CONCLUSÃO DO PNAIC?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Quantidade</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>SIM</td> <td>18</td> </tr> <tr> <td>NÃO</td> <td>3</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Quantidade	SIM	18	NÃO	3								
Resposta	Quantidade																
SIM	18																
NÃO	3																
SIM	18	86%															
NÃO	3	14%															
9- PARTICIPOU DE TODAS AS EDIÇÕES DO PNAIC?			<p>9- PARTICIPOU DE TODAS AS EDIÇÕES DO PNAIC?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Quantidade</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>SIM</td> <td>21</td> </tr> <tr> <td>NÃO</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Quantidade	SIM	21	NÃO	0								
Resposta	Quantidade																
SIM	21																
NÃO	0																
SIM	21	100%															
NÃO	0																
10- CONCLUIU TODAS AS EDIÇÕES DO PNAIC?			<p>10- CONCLUIU TODAS AS EDIÇÕES DO PNAIC?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Quantidade</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>SIM</td> <td>21</td> </tr> <tr> <td>NÃO</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Quantidade	SIM	21	NÃO	0								
Resposta	Quantidade																
SIM	21																
NÃO	0																
SIM	21																
NÃO	0																

11- COMO CONSIDERA A FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC?			<p>11- COMO CONSIDERA A FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Quantidade</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>RUIIM</td> <td>0</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>RAZOÁVEL</td> <td>0</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>BOA</td> <td>2</td> <td>10%</td> </tr> <tr> <td>MUITO BOA</td> <td>7</td> <td>33%</td> </tr> <tr> <td>EXCELENTE</td> <td>12</td> <td>57%</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Quantidade	Porcentagem	RUIIM	0	0%	RAZOÁVEL	0	0%	BOA	2	10%	MUITO BOA	7	33%	EXCELENTE	12	57%
Resposta	Quantidade	Porcentagem																			
RUIIM	0	0%																			
RAZOÁVEL	0	0%																			
BOA	2	10%																			
MUITO BOA	7	33%																			
EXCELENTE	12	57%																			
RUIIM	0																				
RAZOÁVEL	0																				
BOA	2	10%																			
MUITO BOA	7	33%																			
EXCELENTE	12	57%																			
12- UTILIZOU EM SALA DE AULA AS ESTRATÉGIAS APRENDIDAS NO PNAIC?			<p>12- UTILIZOU EM SALA DE AULA AS ESTRATÉGIAS APRENDIDAS NO PNAIC?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Quantidade</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>SIM</td> <td>19</td> <td>90%</td> </tr> <tr> <td>ALGUMAS VEZES</td> <td>2</td> <td>10%</td> </tr> <tr> <td>NÃO</td> <td>0</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Quantidade	Porcentagem	SIM	19	90%	ALGUMAS VEZES	2	10%	NÃO	0	0%						
Resposta	Quantidade	Porcentagem																			
SIM	19	90%																			
ALGUMAS VEZES	2	10%																			
NÃO	0	0%																			
SIM	19	90%																			
ALGUMAS VEZES	2	10%																			
NÃO																					
13- CONTINUA UTILIZANDO EM SALA DE AULA AS ESTRATÉGIAS APRENDIDAS NO PNAIC?			<p>13- CONTINUA UTILIZANDO EM SALA DE AULA AS ESTRATÉGIAS APRENDIDAS NO PNAIC?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Quantidade</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>SIM</td> <td>18</td> <td>86%</td> </tr> <tr> <td>ALGUMAS VEZES</td> <td>3</td> <td>14%</td> </tr> <tr> <td>NÃO</td> <td>0</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Quantidade	Porcentagem	SIM	18	86%	ALGUMAS VEZES	3	14%	NÃO	0	0%						
Resposta	Quantidade	Porcentagem																			
SIM	18	86%																			
ALGUMAS VEZES	3	14%																			
NÃO	0	0%																			
SIM	18	86%																			
ALGUMAS VEZES	3	14%																			
NÃO																					
14- UTILIZOU EM SALA DE AULA OS MATERIAIS APRESENTADOS PELO PNAIC?			<p>14- UTILIZOU EM SALA DE AULA OS MATERIAIS APRESENTADOS PELO PNAIC?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Quantidade</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>SIM</td> <td>19</td> <td>90%</td> </tr> <tr> <td>ALGUMAS VEZES</td> <td>2</td> <td>10%</td> </tr> <tr> <td>NÃO</td> <td>0</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Quantidade	Porcentagem	SIM	19	90%	ALGUMAS VEZES	2	10%	NÃO	0	0%						
Resposta	Quantidade	Porcentagem																			
SIM	19	90%																			
ALGUMAS VEZES	2	10%																			
NÃO	0	0%																			
SIM	19	90%																			
ALGUMAS VEZES	2	10%																			
NÃO																					
15- CONTINUA UTILIZANDO EM SALA DE AULA OS MATERIAIS DO PNAIC?			<p>15- CONTINUA UTILIZANDO EM SALA DE AULA OS MATERIAIS DO PNAIC?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Quantidade</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>SIM</td> <td>16</td> <td>76%</td> </tr> <tr> <td>ALGUMAS VEZES</td> <td>5</td> <td>24%</td> </tr> <tr> <td>NÃO</td> <td>0</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Quantidade	Porcentagem	SIM	16	76%	ALGUMAS VEZES	5	24%	NÃO	0	0%						
Resposta	Quantidade	Porcentagem																			
SIM	16	76%																			
ALGUMAS VEZES	5	24%																			
NÃO	0	0%																			
SIM	16	76%																			
ALGUMAS VEZES	5	24%																			
NÃO																					

16- CONSIDERA QUE HOUVE MUDANÇA EFETIVA EM SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA APÓS SUA PARTICIPAÇÃO NAS FORMAÇÕES OFERECIDAS PELO PNAIC?			16- CONSIDERA QUE HOUVE MUDANÇA EFETIVA EM SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA APÓS SUA PARTICIPAÇÃO NAS FORMAÇÕES OFERECIDAS PELO PNAIC?
SIM	17	81%	<p>17 4</p> <p>SIM ALGUMAS VEZES NÃO</p>
ALGUMAS VEZES	4	19%	
NÃO			
17- CONSIDERA QUE HOUVE PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES CURSISTAS NA ESCOLHA DOS TEMAS ABORDADOS?			17- CONSIDERA QUE HOUVE PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES CURSISTAS NA ESCOLHA DOS TEMAS ABORDADOS?
SIM	13	62%	<p>13 3 5</p> <p>SIM ALGUMAS VEZES NÃO</p>
ALGUMAS VEZES	3	14%	
NÃO	5	24%	
18- CONSIDERA QUE AS DIVERSIDADES DO CONTEXTO LOCAL FORAM CONTEMPLADAS NA FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC?			18- CONSIDERA QUE AS DIVERSIDADES DO CONTEXTO LOCAL FORAM CONTEMPLADAS NA FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC?
SIM	13	62%	<p>13 8 0</p> <p>SIM ALGUMAS VEZES NÃO</p>
ALGUMAS VEZES	8	38%	
NÃO	0		
19- CONSIDERA QUE SUA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE FOI LEVADA EM CONSIDERAÇÃO PELA FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC?			19- CONSIDERA QUE SUA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE FOI LEVADA EM CONSIDERAÇÃO PELA FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC?
SIM	15	71%	<p>15 1 5</p> <p>SIM ALGUMAS VEZES NÃO</p>
ALGUMAS VEZES	1	5%	
NÃO	5	24%	
20- NAS FORMAÇÕES OFERECIDAS PELO PNAIC HAVIA RESPEITO AS DIFERENÇAS DAS IDENTIDADES DOS PROFESSORES?			20- NAS FORMAÇÕES OFERECIDAS PELO PNAIC HAVIA RESPEITO AS DIFERENÇAS DAS IDENTIDADES DOS PROFESSORES?
SIM	19	90%	<p>19 2 0</p> <p>SIM ALGUMAS VEZES NÃO</p>
ALGUMAS VEZES	2	10%	
NÃO	0		

21- CONSIDERA POSITIVA A REALIZAÇÃO DE AVALIAÇÕES EXTERNAS NO PNAIC?			<p>21- CONSIDERA POSITIVA A REALIZAÇÃO DE AVALIAÇÕES EXTERNAS NO PNAIC?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Quantidade</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>SIM</td> <td>17</td> <td>81%</td> </tr> <tr> <td>TALVEZ</td> <td>4</td> <td>19%</td> </tr> <tr> <td>NÃO</td> <td>0</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Quantidade	Porcentagem	SIM	17	81%	TALVEZ	4	19%	NÃO	0	0%									
Resposta	Quantidade	Porcentagem																						
SIM	17	81%																						
TALVEZ	4	19%																						
NÃO	0	0%																						
SIM	17	81%																						
TALVEZ	4	19%																						
NÃO	0																							
22- CONSIDERA QUE HOUVE CONTRIBUIÇÕES AO SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO COM SUA PARTICIPAÇÃO NO PNAIC?			<p>22- CONSIDERA QUE HOUVE CONTRIBUIÇÕES AO SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO COM SUA PARTICIPAÇÃO NO PNAIC?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Quantidade</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>SIM</td> <td>21</td> <td>100%</td> </tr> <tr> <td>ALGUMAS VEZES</td> <td>0</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>TALVEZ</td> <td>0</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Quantidade	Porcentagem	SIM	21	100%	ALGUMAS VEZES	0	0%	TALVEZ	0	0%									
Resposta	Quantidade	Porcentagem																						
SIM	21	100%																						
ALGUMAS VEZES	0	0%																						
TALVEZ	0	0%																						
SIM	21	100%																						
ALGUMAS VEZES	0																							
TALVEZ	0																							
23- O QUE TE MOTIVOU A PARTICIPAR DA FORMAÇÃO DO PNAIC?			<p>23- O QUE TE MOTIVOU A PARTICIPAR DA FORMAÇÃO DO PNAIC?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Motivo</th> <th>Quantidade</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A BOLSA</td> <td>3</td> <td>14%</td> </tr> <tr> <td>A QUALIDADE DA FORMAÇÃO OFERECIDA</td> <td>13</td> <td>62%</td> </tr> <tr> <td>NECESSIDADE DE HORAS PARA A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO</td> <td>2</td> <td>10%</td> </tr> <tr> <td>ESCOLHA PRÓPRIA</td> <td>0</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>SUGESTÃO DA SEMED</td> <td>3</td> <td>14%</td> </tr> <tr> <td>OUTROS</td> <td>0</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Motivo	Quantidade	Porcentagem	A BOLSA	3	14%	A QUALIDADE DA FORMAÇÃO OFERECIDA	13	62%	NECESSIDADE DE HORAS PARA A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO	2	10%	ESCOLHA PRÓPRIA	0	0%	SUGESTÃO DA SEMED	3	14%	OUTROS	0	0%
Motivo	Quantidade	Porcentagem																						
A BOLSA	3	14%																						
A QUALIDADE DA FORMAÇÃO OFERECIDA	13	62%																						
NECESSIDADE DE HORAS PARA A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO	2	10%																						
ESCOLHA PRÓPRIA	0	0%																						
SUGESTÃO DA SEMED	3	14%																						
OUTROS	0	0%																						
A BOLSA	3	14%																						
A QUALIDADE DA FORMAÇÃO OFERECIDA	13	62%																						
NECESSIDADE DE HORAS PARA A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO	2	10%																						
ESCOLHA PRÓPRIA																								
SUGESTÃO DA SEMED	3	14%																						
OUTROS																								
24- SE HOUVESSE A CONTINUIDADE DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PNAIC GOSTARIA DE PARTICIPAR NOVAMENTE (COM OFERTA DE BOLSAS)?			<p>24- SE HOUVESSE A CONTINUIDADE DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PNAIC GOSTARIA DE PARTICIPAR NOVAMENTE (COM OFERTA DE BOLSAS)?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Quantidade</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>SIM</td> <td>20</td> <td>95%</td> </tr> <tr> <td>NÃO</td> <td>1</td> <td>5%</td> </tr> <tr> <td>TALVEZ</td> <td>0</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Quantidade	Porcentagem	SIM	20	95%	NÃO	1	5%	TALVEZ	0	0%									
Resposta	Quantidade	Porcentagem																						
SIM	20	95%																						
NÃO	1	5%																						
TALVEZ	0	0%																						
SIM	20	95%																						
NÃO	1	5%																						
TALVEZ																								
25- SE HOUVESSE A CONTINUIDADE DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PNAIC GOSTARIA DE PARTICIPAR NOVAMENTE (SEM OFERTA DE BOLSAS)?			<p>25- SE HOUVESSE A CONTINUIDADE DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PNAIC GOSTARIA DE PARTICIPAR NOVAMENTE (SEM OFERTA DE BOLSAS)?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Quantidade</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>SIM</td> <td>17</td> <td>81%</td> </tr> <tr> <td>NÃO</td> <td>2</td> <td>9,5%</td> </tr> <tr> <td>TALVEZ</td> <td>2</td> <td>9,5%</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Quantidade	Porcentagem	SIM	17	81%	NÃO	2	9,5%	TALVEZ	2	9,5%									
Resposta	Quantidade	Porcentagem																						
SIM	17	81%																						
NÃO	2	9,5%																						
TALVEZ	2	9,5%																						
SIM	17	81%																						
NÃO	2	9,5%																						
TALVEZ	2	9,5%																						

Alguns dados das cursistas que responderam ao questionário merecem ser destacados, dentre eles:

- 43% possuem acima de 51 anos;
- 53% possui mais de 21 anos de docência;
- **90% consideram a formação oferecida pelo PNAIC muito boa/excelente;**
- 90% utilizaram as estratégias aprendidas e os materiais do PNAIC;
- **81% consideram que houve mudança efetiva em sua prática em sala de aula após a participação no PNAIC;**
- 100% consideram que houve contribuições ao seu processo de formação;
- 81% continuariam a participar do programa mesmo sem a oferta de bolsas;
- 95% continuariam a participar do programa com a oferta de bolsas;

Esses dados nos evidenciam; a significativa relação entre faixa etária e tempo de docência das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa. Também é interessante observar que entre as participantes da pesquisa, 81% são efetivas da rede municipal de ensino de Uberaba; apenas uma delas (5%) tem formação em nível médio - Magistério, sendo que entre as demais: 10 (47%) possuem curso superior, 9 (43%) possuem Pós-graduação e uma (5%) possui Mestrado, o que aponta um indicador positivo para o sistema educacional do município de Uberaba - MG.

Destacamos, ainda, que 86% delas continuam atuando como alfabetizadoras na mesma escola desde a conclusão do PNAIC, possibilitando a implementação contínua dos conteúdos aprendidos no PNAIC em sala de aula. No entanto, como não é nosso objetivo verificar os resultados alcançados pelo Programa, restringimo-nos a apontar tais elementos como significativos do perfil das participantes de nossa pesquisa.

Salientamos, em especial, os dados obtidos nas respostas às perguntas de número 11 e 16 por possuírem vinculação direta com o problema de pesquisa apresentado. “Quais os aportes percebidos pelos professores alfabetizadores do município de Uberaba-MG, participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no período de 2013 a 2017/18, quanto às contribuições oferecidos pelo pacto a sua formação e, se houve, quais os reflexos extensivos a sua atuação em sala de aula?”. Na pergunta 11 inquirimos: Como considera a formação oferecida pelo PNAIC? Obtivemos 19 respostas, (90%) considerando a formação muito boa/excelente e na pergunta 16 indagamos as participantes se consideraram que houve mudança efetiva em sua prática em sala de aula após a participação nas formações oferecidas

pelo PNAIC? Como resposta, 17 (81%) professoras responderam afirmativamente a essa questão.

Com as respostas a essas duas perguntas parece-nos possível inferir que, para o grupo de professoras participantes da pesquisa, o PNAIC contribuiu para a formação dos professores alfabetizadores, apresentou um alto índice de satisfação com o Programa e possibilitou mudanças efetivas da prática pedagógica utilizada no ambiente da sala de aula.

3.3 Entrevista

Segundo, Otávio Cruz Neto (1994) a entrevista se constitui como um dos procedimentos mais usuais no trabalho de campo. Por intermédio dela, o pesquisador procura informações que se encontram no interior da fala dos entrevistados. A entrevista não deve ser associada a uma conversa despreziosa e neutra, pelo contrário, se configura como uma coleta dos fatos relatados pelos atores. Autores esses que enquanto sujeitos-objeto da pesquisa vivenciaram uma determinada realidade que está sendo investigada.

Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico. Através desse procedimento, podemos obter dados objetivos e subjetivos. Os primeiros podem ser também obtidos através de fontes secundárias, tais como censos, estatísticas e outras formas de registros. Em contrapartida, o segundo tipo de dados se relaciona aos valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados (CRUZ NETO, 1994, p. 57-58).

A entrevista apresenta como característica uma modalidade de conversação, porém, com propriedades específicas. A principal delas diz respeito ao local de fala de cada um dos agentes envolvidos. Nela, o entrevistador desponta em situação desigual a do entrevistado por conduzir e já saber quais perguntas serão elaboradas. Cabe então ao entrevistador adotar medidas que minimizem esse distanciamento. Buscando privilegiar a construção de um diálogo mais livre, conquistar a confiança do entrevistado e estimulá-lo a buscar na memória fatos significantes sobre o tema pesquisado.

A entrevista exige uma certa habilidade do entrevistador na condução da conversação. Essa habilidade pode ser traduzida pela coerente utilização de gestos físicos de concordância (um aceno com a cabeça ou até mesmo breves

concordâncias verbais). Podemos dizer, de uma forma geral, que o entrevistador deve procurar estabelecer uma relação de confiança e tranquilidade com o entrevistado, apresentando uma postura de “aprendiz” diante do que se desenrola pela fala dele (SALAINI, 2013, P. 58).

Segundo Bourdieu (1996, p. 75 *apud* Salaini, 1994, p. 59), deve-se sempre compreender que o entrevistado, ao narrar os fatos decorrentes de sua história de vida, busca organizar esses fatos e eventos da maneira que faz sentido para ele. Neste momento torna-se um ‘ideólogo’ de sua própria vida ao selecionar alguns acontecimentos, em detrimento de outros, dando-lhes significado e atribuindo-lhes coerência. Como podemos perceber, a entrevista vai muito além do simples esquema pergunta-resposta, diz respeito aos fatos, selecionados pelos sujeitos, que merecem ser lembrados ou esquecidos. Cabe ao pesquisador estar atento para essas nuances e respeitar a complexidade do momento.

Na presente pesquisa, as entrevistas foram todas gravadas utilizando-se de gravadores digitais de voz, com a permissão de todas as pesquisadas. Da mesma forma que os questionários, as entrevistas também transcorreram em ambiente escolar, no contra turno das atividades das professoras, em dias, horários e locais pré-estabelecidos por elas. A entrevista elaborada constava de 10 questões e apresentava perguntas semiestruturadas. Durante o momento de realização das entrevistas buscou-se manter um ambiente de interação agradável, fazendo questão de salientar a importância das contribuições trazidas pela entrevistada para a construção da pesquisa e agradecendo veementemente o aceite de participação das professoras.

Cabe destacar algumas situações ocorridas durante a realização das entrevistas. A primeira delas diz respeito à entrevistada dar uma resposta muito curta, monossilábica à questão perguntada, como “sim ou não”. A atitude tomada por parte da entrevistadora foi refazer a pergunta com outras palavras, ou solicitar “explique-me melhor sobre esse fato, como ocorreu?” buscando uma melhor interação e aproximação no diálogo¹⁵. Uma segunda situação que merece ser mencionada foi a postura adotada por parte da entrevistadora no decorrer das entrevistas, que esforçou-se em emitir breves vocalizações de concordância ao longo de todo o processo de fala das entrevistadas. As perguntas contidas na entrevista eram:

1- Fale-me sobre a formação oferecida pelo PNAIC? Como aconteciam os encontros?
Havia momentos de socialização?

2- Qual sua percepção sobre o programa, fale-me sobre o que considerou aspectos positivos e negativos.

¹⁵ Essas intervenções encontram-se destacadas em vermelho nas transcrições das entrevistas.

3- Considera que o programa atingiu os objetivos propostos?

4- Você considera que houve a participação dos cursistas na elaboração dos temas abordados na formação do PNAIC?

5- Considera que as especificidades locais foram contempladas na formação oferecida pelo PNAIC?

6- Considera que sua prática profissional docente foi levada em consideração pela formação oferecida pelo PNAIC?

7- Você considera que houve contribuições efetivas à sua prática pedagógica após a participação na formação oferecida pelo PNAIC?

8- O que me diz sobre o material ofertado pelo PNAIC para uso em sala de aula. Você gostou? Utilizou? Continua utilizando?

9- Como você me descreveria seu processo de adesão à formação do PNAIC?

10- O que você sugere de alteração na formação de professores oferecida pelo PNAIC?

Assim que terminamos de aplicar a entrevista às cinco professoras cursistas, ao nos despedirmos e agradecermos pela contribuição prestada, informamos-lhes que seria encaminhada uma cópia digital da pesquisa para o e-mail de cada participante e também seria disponibilizada uma cópia impressa da versão final desse estudo na biblioteca da Casa do Educador Professora Dedê Prais para conhecimento e consulta. Reforçamos que a identidade dos sujeitos entrevistados foi mantida em anonimato, sendo realizada a catalogação apenas por números de 01 a 05. O tempo médio de duração das entrevistas foi de aproximadamente 30 minutos.

Retomaremos adiante o conteúdo e a análise das entrevistas realizadas, a partir da construção de um quadro sinóptico de análise de conteúdo que será seguido pela busca em se estabelecer articulações entre o material empírico coletado nas entrevistas efetuadas e os referenciais teóricos utilizados nesse estudo.

3.4 Análise de Conteúdo

Dadas as especificidades da pesquisa de abordagem qualitativa e especificamente deste estudo, justificamos a escolha de uma abordagem dialética para a “análise de conteúdo” utilizada. Fundamentados no aporte teórico de Gomes (1994), para tratamento e análise dos dados, ressaltamos que utilizaremos sinonimamente os termos “análise” e “interpretação”.

Há autores que entendem a "análise" como descrição dos dados e a "interpretação" como articulação dessa descrição com conhecimentos mais amplos e que extrapolam os dados específicos da pesquisa. Outros autores já compreendem a "análise" num sentido mais amplo, abrangendo a "interpretação". Somos partidários desse posicionamento por acreditarmos que a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa (GOMES, 1994, p. 68).

Utilizaremos como instrumental para análise dos dados obtidos a análise de conteúdo. Análise de conteúdo representa um importante conjunto de técnicas que objetivam reduzir a complexidade presente em determinado conjunto de textos ou informações. Geralmente é empregada para reduzir o volume de material de uma descrição e é conceituada por Bardin (1977, p. 31) como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A autora pondera ainda que a análise de conteúdo não se trata de um único instrumento, mas sim, de um leque de ferramentas, que se adequam às necessidades da pesquisa, sendo, então, reinventada a cada novo estudo. Pelo exposto, a análise de conteúdo não comporta uma conceituação fechada, mas se constitui como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que se utiliza de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

A análise de conteúdo passa a ser empregada, então, como uma forma de síntese, buscando sistematizar o material de uma descrição que pode ser constituída de textos literários, livros, documentários, entrevistas, dentre outros. Segundo Gomes (1994), destacam-se preponderantemente duas principais funções na análise de conteúdo: a de verificação de hipóteses ou questões e a de descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, portanto, objetiva-se com o uso da técnica de análise de conteúdo, enfatizar os sentidos e significados daquilo que é comunicado. Para realizarmos esse percurso metodológico subdividimos o processo de análise do material empírico em três etapas: ordenação dos dados, classificação dos dados e análise final.

Ordenação dos dados: o primeiro passo após o término das entrevistas foi realizar a transcrição da gravação. Esse processo, mostrou-se mais longo que o esperado, pois, como as entrevistas foram realizadas em ambiente escolar, os ruídos auditivos presentes nas gravações

não permitiram o uso de nenhum recurso/programa tecnológico. Realizamos, também, uma série de leituras do material, buscando apreender o sentido e significado de cada uma das falas.

Classificação dos dados: nessa fase, iniciada com a leitura exaustiva dos textos, buscamos identificar estruturas relevantes presentes na fala das entrevistadas que nos permitissem a criação de categorias específicas que possibilitariam a classificação e categorização dos dados por intermédio da confecção de um quadro sinóptico sobre o tema.

Foram diversas as etapas de construção desse quadro, iniciamos o trabalho agrupando as transcrições das cinco entrevistas por perguntas. Obtivemos 10 arquivos, um por pergunta, distribuídos dessa forma: arquivo 1 com a pergunta 1 e as 05 respostas de cada uma das entrevistadas. Esse novo agrupamento nos possibilitou visualizar todas as respostas das cursistas acerca de cada tema, propiciando, dessa maneira, uma visão geral e individual dos temas pesquisados. Após esse primeiro agrupamento dos dados, buscamos identificar as recorrências contidas nas respostas, criando um primeiro esboço do quadro em construção. Neste quadro criamos duas colunas e dez linhas (uma para cada pergunta), a primeira coluna destinada para a pergunta e a segunda coluna para as respostas recorrentes. Nesse ponto da elaboração começávamos a vislumbrar a criação de algumas possíveis categorias inferenciais.

Realizamos inúmeras tentativas de criação das categorias, os temas inicialmente propostos eram sequencialmente substituídos por outros, conforme a leitura se aprofundava e quanto mais nos apropriávamos do sentido das falas das entrevistadas contidas no material empírico coletado. Sequencialmente, no decorrer do esforço realizado, elaboramos um quadro sinóptico subdividido em tema, categorias, subcategorias, unidades de registro e unidades de contexto, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 8: Quadro sinóptico de análise de conteúdo das entrevistas realizadas

TEMA	CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO
PERCEPÇÕES DOS CURSISTAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC	OPERACIONALIZAÇÃO DOS ENCONTROS	INFRAESTRUTURA	LOCAL	<ul style="list-style-type: none"> - Agora o aspecto negativo que eu achei foi sobre a localização. A localização foi que, as vezes era em um lugar, as vezes era no outro, e distante da escola onde a gente trabalha. Porque a gente sai da escola e ia para o curso, então a gente ficava com um terceiro turno né e as vezes longe (P2E2). - Me parece que no segundo ano a gente teve uma dificuldade de ir fazer o curso porque era longe, eu até ia de carro, mas eu tinha as meninas que iam comigo de carona ou então a gente ia de ônibus e como acabava tarde (P2E3). - Todos os encontros foram feitos em escolas (P2E3).
			PERIODICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - Eram encontros presenciais (P1E1). - Os encontros eram uma vez por semana (P1E2) - No começo os encontros foram semanais (P1E4). - Os encontros aconteciam, não me lembro se eram duas vezes por mês, se eram quinzenais, mas não era constante (P1E5). - Os encontros eram marcados com antecedência, tanto local como data, elas sempre passavam o cronograma do que iria trabalhar durante aquela aula (P1E4).
		ORGANIZAÇÃO	PROPOSTA	<ul style="list-style-type: none"> - A proposta é boa, a prática, a colocação dele em prática é que falha (P2E1) - A estrutura era boa, a parte de organização era boa (P2E3). - Eu não sei se terminou antes ou se a proposta era só esses módulos mesmo, porque parece que ficou alguma coisa solta durante o curso. Eu acho que ele tinha uma proposta inicial, mas não conseguiu dar continuidade do que queriam realmente(P2E4).
			RELAÇÃO COM UNIVERSIDADE PARCEIRA - UFU	<ul style="list-style-type: none"> - Eles tiveram um problema na UFU e aí teve um atraso. Teve até uma época do curso que a gente ficou seis meses sem fazer o curso porque atrasaram muito lá, foi o que passaram para a gente, atrasaram muito, aí teve até uma mudança de coordenação e aí atrasaram sim. Mas, depois quando eles estabeleciam as datas eles sempre cumpriam com a data que eles tinham passado antes no cronograma (P1E4).
			CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ANOS INICIAIS (1º- 2º)	<ul style="list-style-type: none"> - A formação do PNAIC o primeiro ano foi muito bom, enriquecedor, a gente usa até hoje a prática do primeiro ano [...]Então o primeiro ano foi muito bom mesmo. A gente usa até hoje a leitura deleite. É a questão da leitura, do incentivo a ler na sala de aula a gente usa até hoje. (P1E3). - O melhor que eu tive foi o que trabalhou português e matemática com bastante prática. Então, o que foi proposto no ano em que teve matemática separado, trabalhar materiais, eles propuseram maneiras da gente construir jogos, principalmente para trabalhar tabuada, foi muito bom. (P2E1). - As pessoas que estavam lá, principalmente, volto a falar, do primeiro ano, passava segurança nas informações que passavam para a gente. Sempre solícitas elas interagiam bastante com a gente, a gente trocava bastante ideias. Então o primeiro ano para mim, foi o mais organizado e o mais significativo para

				<p>mim o primeiro ano principalmente que a gente aprendeu a trabalhar mais a leitura em sala de aula (P2E3).</p> <p>- A gente começou com uma proposta legal, uma proposta boa, eles traziam atividades diferenciadas sim, traziam coisas que deram certo, que a gente poderia fazer na sala, eu acredito assim, que nos dois primeiros anos foi muito bom (P2E4).</p> <p>- Porque o primeiro ano foi muito bom mesmo, na minha concepção. O primeiro ano até hoje a gente lembra. Leitura deleite, a leitura no começo da aula, o incentivo à leitura para as crianças é muito importante. (P3E3).</p>
			<p>CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ANOS FINAIS (3º- 4º- 5º)</p>	<p>- Só que aí depois o curso foi se perdendo. Né, aí foi ficando... é... sem contexto, a mesma fala sempre, daquilo que a gente já fazia. Então, se não tinha nada de novo, a gente estava em busca de formações novas mesmo (P1E3).</p> <p>- Os outros anos ficaram muito na teoria, e aí teoria já não é tão bom assim, por que o que dá diferença na sala é a prática. O que é teórico, ele fica muito preso (P2E1).</p> <p>- Eu acredito que o terceiro e o quarto ano não estava tão fundamentado quanto o primeiro e o segundo. Foi o que eu falei para você, eu acho que houve uma falha nesse salto de primeiro e segundo para o terceiro e quarto módulo. O terceiro e quarto parece que já foi, não sei se foi perdendo o entusiasmo (P3E4).</p>
DESENVOLVIMENTO	IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES	SOCIALIZAÇÃO		<p>- Havia um momento em que as tutoras explicavam e a gente trabalhava com o material didático e havia um outro momento em que a gente socializava a prática daquele material didático (P1E1).</p> <p>- Primeiramente fazia o roteiro aí depois a tutora explanava as atividades do roteiro que foi lançado e no final a gente tinha uma socialização, sabe com atividades (P1E2)</p> <p>- Sim, havia os momentos de socialização sempre no início da aula e no final (P1E3).</p> <p>- Havia sempre os momentos de socialização das atividades que a gente realizava na escola e das atividades que nós realizávamos dentro da sala durante as atividades do PNAIC (P1E5).</p> <p>- Os aspectos positivos foram a socialização, tanto dos trabalhos das nossas unidades, que eram, não só os da nossa cidade, mas também de outros estados que a gente via nos livros e sempre tirávamos uma opinião sobre essas experiências que foram realizadas em outros lugares (P2E5).</p>
		RETORNO		<p>- E depois a gente tinha que trazer para casa para a gente trabalhar com aquelas atividades e aplicar na sala de aula, era isso (P1E2).</p> <p>- Sempre era passado alguma coisa na aula e na próxima aula a gente retomava aquilo (P1E1).</p> <p>- Eles davam a atividade e a gente montava a atividade dentro da sala para socializar, mas depois eles não davam o feedback entendeu? Aquilo realmente funcionou, entendeu? Ou vai funcionar, qual que é a expectativa. Eu acho que não tinha um retorno, entendeu? (P2E4).</p> <p>- Porque eles davam um tema, vamos supor, a adição. Como você vai trabalhar a adição? Mas e aí? Você tem uma outra forma de me explicar? Eu estava contando a minha forma, como eu fazia, e a minha falha, no que eu poderia melhorar? Onde que você falhou, não teve isso, essa devolutiva. Se tivesse tido a gente poderia ter enriquecido muito mais o curso (P4E4).</p>

			<p>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</p>	<p>Leitura deleite, a leitura no começo da aula, o incentivo à leitura para as crianças é muito importante (P3E3).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como você vai trabalhar a adição? Eu vou trabalhar com tampinha (P4E4). - Houve momentos em que nós socializamos situações que tinham atividades que envolviam algo da nossa cidade. Eu me lembro que teve cartão postal, em que a gente trabalhou os portadores de texto, aí eu me lembro que até eu que trouxe alguns cartões postais comemorativos do aniversário da cidade de Uberaba. Tinha a Maria fumaça, algumas igrejas, eu guardei os cartões até hoje (P5E5). - A questão da matemática: usar cordão para fazer metragem, amarelinha para contagem de termo a termo, sequência de números, então, assim isso realmente já levava para o curso aquilo que a gente já fazia (P6E3).
		<p>RELAÇÃO CURSO X CURSISTA</p>	<p>PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE X PRÁTICA EM SALA DE AULA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ela é levada em consideração nas partes que a gente trabalha a prática, toda aula tem um momento de prática, da gente apresentar. Então, ela trabalhou um tema, ele diz: olha a tarefa de casa é para você fazer isso aqui na sua sala, a gente executa aquilo na sala de aula e na próxima aula trabalha aquilo de modo geral, socializa, ele é levada em conta sim, a nossa prática docente (P6E1). - Foi, foi sim. Porque até hoje eu trabalho com essa prática do PNAIC (P6E2). - Sim, porque na verdade muita coisa do que eles passavam a gente já fazia em sala de aula (P6E3). - Sim, sempre, sempre. Eu acho assim, cresceu aquilo que a gente já trabalha e geralmente eles já conhecem um pouco da gente antes de vir fazer o curso (P6E5). - a questão de trabalhar teoria e prática que aprendi no PNAIC continuo fazendo, então atinge sim a prática docente (P7E1).
			<p>CONTRIBUIÇÕES DO CURSO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - É um programa muito rico (P2E1). - Mas ele é muito positivo em conteúdo. Propõe coisas diferentes, propõe trabalhar com a diversidade, isso é muito interessante (P2E1). - Nós aprendemos sim (P2E3). - A gente conseguiu pegar bastante coisa e levar para dentro de sala. Até mesmo na estrutura de montar uma sala de aula alfabetizadora, você vê que uma sala de alfabetização é bem diferenciada. Você vê tudo que uma criança precisa ver está na sala de alfabetização. Eu acho que quem trouxe um pouco disso foi o PNAIC, ele conseguiu abrir essa janela, esse leque para o professor, (P2E4). - Porque alguns objetivos ficaram a desejar sabe não foram trabalhados (P3E2). - O PNAIC contribuiu com a gente, com os professores, mas lá em sala de aula nem tudo que a gente propõe, nem tudo que a gente trabalha eles conseguem assimilar acompanhando a gente. Então, porque tem questões que envolvem a família, da defasagem que a criança já vem, então o que pega é isso, mas o trabalho em si do PNAIC ajuda muito, ajuda sim. Colabora muito com o trabalho do professor (P3E5). - quando começou o curso eu estava começando ser professora de alfabetização, então, para mim, eu não tinha muita prática em sala de aula. Mas eu consegui levar tudo que eles me ensinaram para a sala de aula. Eu acho que me ajudou muito (P6E4). - Sempre tem, sempre tem. Nenhum curso fica inválido. Todos curso é válido (P7E1). - Foi, sim, considero que foi efetivo (P7E2). - Então essa prática foi muito significativa para mim e permanente, isso que é o mais importante, porque a gente carrega com a gente (P7E3).

			<ul style="list-style-type: none"> - Sim, considero que houve muitas contribuições para a minha prática (P7E4). - Sim, acredito que sim. Foi um trabalho que contribuiu sim (P7E5).
		CONTRIBUIÇÕES ENTRE OS CURSISTAS	<ul style="list-style-type: none"> - Essa interação, experiências novas foi muito importante (P2E3). - Eu acho assim, que foi a troca de experiências entre os professores da rede que fazia com a gente, eu acho que foi muito rico (P2E4). - Nós desenvolvemos um tema na escola, proposto pelas orientadoras e depois contamos a experiência, como foi desenvolvida, não ensinando nossos colegas a fazer, mas assim, compartilhando como cada um desenvolveu o seu trabalho em sala de aula, dentro da escola. Foi bem interessante (P4E5).
	TEMAS	APLICABILIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - Na minha turma, porque a gente tinha um grupo da escola né? Então a gente trabalhava junto, a gente era aquele grupo e trabalhava junto. E fazíamos todas as atividades que eram lançadas, isso a gente fazia, tanto dentro da sala de aula quanto extra né, extra classe (P4E2). - Porque a gente conhece, só que assim, tinham certos temas que ficaram vagos mas a gente percebe que a pessoa que estava falando tinha conhecimento (P4E3).
		PARTICIPAÇÃO DO CURSISTAS NA ELEABORAÇÃO DOS TEMAS	<ul style="list-style-type: none"> - Não, não, o material didático vem pronto. A gente trabalha o que está lá. Ele vem impresso, os livros são entregues para os cursistas e a gente trabalha o que está lá. Então nós mesmos não temos participação nos temas não, nenhuma participação (P4E1). - Os temas já vinham prontos, eles já traziam para a gente trabalhar aquele tema. Já traziam uma proposta do trabalho e a gente aplicava dentro da sala de aula (P4E2). - Do cursista direto não. Não acredito. É igual eu te falei, vinha o tema pronto e o que o professor se sentia perdido (P4E4). - Sim, eu considero que sim. Os temas foram discutidos, houve um ano em que nós fizemos o experimento na escola e depois nós enviamos para as orientadoras. Foi bem interessante porque juntou a teoria com a prática, assim a gente já faz, mas reforça o que a gente já faz com um outro olhar (P4E5).
	MATERIAIS	QUALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - O material é bom (P2E1). - Material muito rico, veio cartela, veio jogos, e veio as caixas de leitura (P3E4). - O PNAIC por ter esse material tão rico ele é muito importante. Eu trabalho até hoje (P7E1). - É ótimo o material, eu acho ótimo. E quando elas passam também as coisas, os materiais para a gente construir, são sempre materiais que tem um objetivo certo, sempre ajuda. Sempre, se quiser executar, sempre ajuda (P8E1). - Os livros são muito bons, daquele material que eles entregaram para nós, os livros são muito bons. Às vezes a gente precisa de alguma referência, alguma coisa, a gente pega e volta nos livros e busca, um material muito bom mesmo. (P8E3). - O material foi riquíssimo, foi muito bom (P8E4). - Sim, o material muito bom, muito rico (P8E5).
		UTILIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Eu trabalho as coisas que eu aprendi no PNAIC. A caixa do PNAIC está na minha sala, então a gente utiliza, utiliza as leituras, são livros bons. Para fazer a tal da leitura deleite, que eu não fazia e que eu aprendi no PNAIC, você continua mantendo, a questão de trabalhar teoria e prática que aprendi no PNAIC continuo fazendo (P7E1).

			<ul style="list-style-type: none"> - Eu gostei e só não utilizei, assim, esse ano (2019) muito, eu peguei alguma coisa, mas nos anos anteriores eu peguei. Esse ano porque houve mudança né nos direitos de aprendizagem por causa da BNCC então aí eu não peguei o material. Mas, nos anos anteriores eu trabalhava (P8E2). - Os livros são muito bons, a gente usa até hoje (P8E3). - Eu tenho, os livros eu ainda uso, as cartelas dos jogos eu não uso mais. Os livros a gente ainda tem na escola, que são os livros de literatura que eles mandaram as duas caixas. Só os jogos que eu não tenho mais. Eu tenho as cartelas que vieram nos livros quando eles começaram. Mas, a cartela de jogos a gente não tem mais não (P8E4). - Usei muito, fiz diversos trabalhos, assim trabalhos maravilhosos e continuo utilizando. Esse ano eu estou só com a caixa do PNAIC, mas tem jogos também muito bons. Um jogo muito interessante que tem é o jogo das rimas. Como eu estou em turma de primeiro ano, eles tem muita dificuldade com rimas, então assim, a gente tem que ficar em cima, tem que voltar e eles não pegam fácil. Então assim é uma forma deles aprenderem com um diferencial porque não é fácil para essa idade e esse jogo é um diferencial que eu gosto muito (P8E5).
	CONTEXTO	ORIENTADORAS DE ESTUDOS	<ul style="list-style-type: none"> - O último PNAIC por exemplo, nós trabalhamos o PNAIC inteiro então as tutoras tiveram um papel coadjuvante, nesse ponto eu já não gosto, porque eu acredito que a gente saia para socializar, mas sai para aprender. Não que as colegas não passem, mas é um curso e do curso eu espero que a tutora me traga coisas novas. (P2E1). - As tutoras acho que se esforçam até demais. Elas fazem, elas vão atrás, elas buscam, tentam cativar as professoras para continuar, não tenho que reclamar das tutoras não (P5E1). - Cada orientador conhece né? Porque conversa na escola, sabe qual o ano que a professora trabalha, então isso tudo já encaminha né? (P6E5).
		ESPECIFICIDADES LOCAIS	<ul style="list-style-type: none"> - Às vezes, alguma proposta que a gente fale, no decorrer do curso, sobre nossa cidade é trabalhada (P4E1) - Não foram contempladas porque ele é um curso padrão. O mesmo material que trabalha em Minas, em Uberaba, trabalha em São Paulo. Então ele não baseado, voltado para a comunidade que a gente tem. Ele não trabalha nada específico da região. Ele trabalha de modo geral (P5E1). - Não percebi nenhuma coisa assim que foi direcionada para cá, não percebi não. Acho que não, acho que foi no geral mesmo (P5E3). - Acho que sim, creio que sim, como eles traziam a proposta de Uberlândia, eu acho que a educação de Uberaba e de Uberlândia é muito parecida, eu não sei como é que chegava para as orientadoras, mas quando ela chegava aqui na cidade de Uberaba ela já estava adaptada para nossa região (P5E4). - Eu acho que não teve foi tempo de fazer essa adaptação (P5E5).
		EVASÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Grande parte das professoras ficam pelo caminho, muita gente desiste de ir, então se fosse um programa que estivesse atingindo todos os objetivos, teria atraído todas as professoras (P3E1). - Muitos cursistas desistiram, sabe, no início era bastante, depois foram diminuindo (P5E2). - Aqui na escola muita gente fez o curso, não sei se levaram adiante até o final, mas muita gente começou sim (P9E4).
	FATORES EXTERNOS	PROCESSO DE ADESÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Então, não é uma coisa voluntária, porque quando foi iniciado, na primeira vez, disseram que os professores alfabetizadores tinham que fazer o PNAIC. Então eu fui, porque disseram que tinha que ser

			<p>feito. Mas, na adesão foi porque disseram que eu deveria fazer. Em nenhum momento me disseram que eu perderia o emprego por isso não, mas disseram que as salas de primeiro ao terceiro a professora deveria fazer o PNAIC. (P9E1).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Foi assim, a minha diretora, na época, ela explicou que iria ter o PNAIC, e que era da alfabetização, dos anos iniciais e que seria muito bom se a gente participasse para a gente trazer para dentro da sala de aula as práticas e aí eu interessei e aí eu pedi para ela. Que ela ia fazer para a gente a inscrição e ela mesmo fez a inscrição para a gente, gostei muito (P9E2). - O primeiro ano foi feito assim, a diretora fez uma reunião com a gente e explicou o que seria o curso. Então praticamente a escola fez a nossa inscrição. Acho que a escola inteira aqui que participava do ciclo de alfabetização, fez o curso (P9E3). - Se não me engano, quem ofereceu o curso foi a diretora na época, que ainda é a atual diretora da escola. E aí ela nos abordou, falou sobre o tema, falou que era um curso específico para a área da alfabetização, de primeiro ao terceiro ano (P9E4). - Então, nós fomos convidados pela escola que pediu para a gente ir, explicou como que seria, foi um convite mesmo para as turmas de alfabetização. Eu fiquei sabendo do curso através da escola (P9E5).
		BOLSAS	<ul style="list-style-type: none"> - Quando tinha a bolsa de estudos tinha bastante cursista, mas depois que parou com a bolsa de estudos a maioria desistiu (P5E2). - É que alguns vão dizer assim: tem professores que vão, fazem o curso, mas não executam, aí fica totalmente inválido. A questão é que se for só pela bolsa ele não vai ter fundamento nenhum (P7E1). - Tinha o incentivo da bolsa, querendo ou não, é um incentivo? É um incentivo sim. Você fazer um curso que te dá uma bolsa e fazer um curso que não te dá nada (P9E1). - O que chamou muito a atenção na época era que eles pagavam uma bolsa. Então assim, a gente não pode negar o fato né? E como eles pagavam a bolsa teve muito interesse na época (P9E4).
	OLHAR CRÍTICO	ASPECTOS NEGATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Muita teoria nos últimos encontros (P2E1). - Localização ruim, distante da escola que a gente trabalha (P2E2). - O ponto negativo que eu achei foi a questão de ficar sempre repetindo, assuntos repetitivos e não foi falado de inclusão mais a fundo, não foi colocado a inclusão como um tema dentro do PNAIC (P2E3). - Não havia o devido retorno às cursistas depois das atividades apresentadas, sugestões de como melhorar ainda mais (P2E4). - Não vi nenhum aspecto negativo no PNAIC (P2E5).
		SUGESTÕES	<ul style="list-style-type: none"> - Talvez se a gente pudesse fazer mais coisas a distância né? Porque a gente já fica muito cansada pela carga horária (P2E5). - Ser menos teórico e mais prático como no início (P10E1). - Atender ao professor de apoio (P10E1). - Uma continuidade de tutoras também seria interessante né, porque elas já passaram por todos então elas tem um segmento, e aí quando você troca tudo tem aquela ruptura e a tutora tem que começar de novo, ela também tem que aprender, e ela aprende do zero, se a gente tivesse uma continuidade seria mais fácil. (P10E1). - Abonar o professor de ter que cumprir outras formações ao longo do ano, inclusive a formação na escola (P10E1).

				<ul style="list-style-type: none">- Eu acho que a gente poderia fazer as atividades com material dentro da formação, a gente tinha que fazer fora do horário, se pudesse fazer dentro do horário seria o ideal (P10E2).- Realizar uma consulta aos professores após a primeira formação pedindo sugestões (P10E4).- Realizar aulas experimentais e atividades à distância (P10E5).
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Na terceira etapa, na análise final, buscamos estabelecer articulações entre o material empírico coletado nas entrevistas e os referenciais teóricos utilizados. Objetivamos identificar conexões e relações hipotéticas que possam fornecer uma representação interpretativa que responda às demandas da pesquisa, tendo por norte seus objetivos (geral e específicos). Para tanto, estruturaremos a interpretação inferencial dos dados utilizando parágrafos sínteses, vinculados aos aportes teóricos que embasam esse estudo, para cada subcategoria criada. Optamos pela análise a partir das subcategorias tendo em vista que classificamos o material empírico das entrevistas em duas categorias (Operacionalização e Desenvolvimento dos Encontros), no entanto, a segunda categoria, Desenvolvimento dos Encontros, foi classificada em sete subcategorias. Nesse sentido, consideramos mais apropriado realizar as análises com base nas subcategorias para privilegiar as interpretações das unidades de registro e de contexto. Inclusa na categoria Operacionalização encontram-se as subcategorias Infraestrutura e Organização.

Infraestrutura: de acordo com os relatos das entrevistadas, o PNAIC constitui-se de um curso presencial, com encontros semanais e quinzenais (conforme o ano de execução) eram pré-agendados com antecedência e geralmente havia um respeito ao cronograma estabelecido. Os encontros do curso foram realizados em escolas municipais, no período noturno. Percebe-se que 80% das entrevistadas relatam insatisfação quanto à localização das escolas escolhidas para a realização dos encontros, devido à distância e ao horário do término dos encontros.

Podemos inferir que a organização local do curso, conforme o próprio relato das entrevistadas, realizou a estrutura preconizada no Pacto, conforme instituído pela legislação de criação do PNAIC, Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012 o programa estruturou-se em quatro eixos norteadores, sendo o primeiro deles a oferta de um curso de formação continuada destinado aos professores alfabetizadores realizado em parceria com as universidades, secretarias estaduais e municipais de educação. Neste contexto, reconhece-se o esforço municipal local para alocar uma quantidade média de 200 cursistas por ano, realizando um curso com uma duração média em torno de 100 horas/ano. Porém, cabe considerar também, a sobrecarga de trabalho docente, pois este extrapola os limites da sala de aula e requer preparações e planejamentos diários que por diversas vezes passam despercebidos pelos idealizadores dos programas. Como afirmam Castro e Amorim (2015, p. 52):

Sabemos o quanto as demandas da sala de aula e das rotinas escolares afastam os professores da pesquisa e da produção de materiais

criativos, tornando-os presas fáceis de materiais prontos para consumo. Sabemos que pouco adianta, de tempos em tempos, oferecer a esses professores, muitas vezes sem qualquer alívio de suas cargas de trabalho, programas de atualização e treinamento.

Esta dificuldade de locomoção até o local de realização dos encontros, o horário dos encontros no período noturno com término tardio e o cansaço presente por estarem no terceiro turno de trabalho, após jornadas exaustivas, foram relatos fortemente destacados no depoimento das cursistas entrevistadas. Estas falas, acerca do cansaço das cursistas, também encontram-se presentes nos relatos feitos durante o preenchimento do questionário e devidamente registradas no caderno de campo. Relato da Entrevistada 1: *“Agora o negativo que eu achei foi sobre a localização. A localização foi que, as vezes era em um lugar, as vezes era no outro, e distante da escola onde a gente trabalha. Porque a gente sai da escola e ia para o curso, então a gente ficava com um terceiro turno né e as vezes longe”*. Depoimento da Entrevistada 3: *“a gente teve uma dificuldade de ir fazer o curso porque era longe, eu até ia de carro, mas eu tinha as meninas que iam comigo de carona ou então a gente ia de ônibus e como acabava tarde, essa questão foi um ponto negativo. Então tinha que ter um espaço de mais acesso para todas nós, porque a maioria é mulher, então assim, e a noite é bem complicado”*.

Uma segunda subcategoria presente na categoria operacionalização dos encontros comporta os itens relativos à organização da proposta.

Organização: no relato das entrevistadas transparece claramente a percepção de que a proposta inicial do curso foi boa, porém ao longo do percurso dava a sensação que a proposta inicial foi se perdendo. Há a construção de duas unidades de registro na análise de conteúdo realizada que inicialmente não haviam sido consideradas na elaboração das perguntas, mas devido à forte recorrência presente nos relatos das entrevistadas, merece ser observada com destaque. Quatro das cinco cursistas entrevistadas dividem claramente o PNAIC em dois momentos, especialmente o primeiro e segundo ano de implementação da proposta e os três anos finais subsequentes. Conforme trechos presentes nas falas das entrevistadas 1, 2, 3 e 4. Resposta da Entrevistada 3: *“...a formação do PNAIC o primeiro ano foi muito bom, enriquecedor, a gente usa até hoje a prática do primeiro ano. Só que aí depois o curso foi se perdendo. Né, aí foi ficando... é... sem contexto, a mesma fala sempre, daquilo que a gente já fazia. Então, se não tinha nada de novo, a gente estava em busca de formações novas mesmo. Então o primeiro ano foi muito bom mesmo”*. Resposta da

Entrevistada 4: *“Então, como a gente trabalhou em módulos, eu acho que o primeiro módulo sim que foi no primeiro ano. No segundo sim. Aí depois, eu acho que foi perdendo o interesse. [...] Eu acredito que o terceiro e o quarto ano não estava tão fundamentado quanto o primeiro e o segundo. Foi o que eu falei para você, eu acho que houve uma falha nesse salto de primeiro e segundo para o terceiro e quarto módulo”*.

Ao responderem as perguntas, tanto do questionário, quanto da entrevista, dirigiam-se à entrevistadora e perguntavam: Nos anos iniciais ou finais do Programa? E justificavam unanimemente a resposta dizendo que gostaram muito dos primeiros anos, que havia a proposição clara de atividades diferenciadas e práticas a serem desenvolvidas em sala de aula, que as orientadoras de estudo apresentavam mais segurança e domínio dos conteúdos. Quanto aos três últimos anos de formação do Pacto, as entrevistadas relatam que o curso foi se perdendo, que o curso tinha se tornado muito teórico, repetitivo e sem grandes contribuições ao trabalho docente.

Observamos que não houve um momento de escuta desses professores sobre como seria a proposta de formação para o próximo ano, ou se houve, suas ponderações não foram consideradas, conforme relato da Entrevistada 4: *O que você acha que poderia mudar? É como você está fazendo essa entrevista agora. Uma entrevista igual a essa deveria ter sido feita ao final do primeiro ano do PNAIC. Olha professor, a aí, como é que foi? O que melhorou? O que pode ser melhorado? O que você conseguiu aproveitar, o que dá para passar para outro colega que você desenvolveu? A gente precisa mais dessa união entre professores. Esses momentos de interação de melhoria. Eu acho que teve muito, como eu te falei anteriormente, eu acho que o PNAIC ajudou muito, mas poderia ter ajudado mais ainda pelo tempo que foi dado o curso. Mas eu estou muito feliz com o PNAIC não vou mentir não, fui muito feliz no PNAIC, eu acho que teve algumas falhas, mas qualquer projeto corre o risco de ter falhas, mas para mim foi bom, muito bom o curso.*

Buscando compreender a necessidade de se ouvir as vozes das professoras cursistas entrevistadas recorreremos ao aporte teórico de António Nóvoa (1992), ao ressaltar a importância de se reavaliar o ato educativo continuamente, para tanto, o autor considera imprescindível que as políticas públicas educacionais proponham ações de formação de professores adequadas às necessidades e demandas locais, envolvendo diferentes contextos, ouvindo os agentes envolvidos no processo e priorizando as formações autoparticipadas. Para Nóvoa (1992) essa possibilidade de participação dos educadores no planejamento das propostas formativas deve ser assumida como uma

forma de levar autonomia aos professores e de reconhecê-los como construtores coparticipantes da estruturação dos programas propostos, esta seria uma forma de ouvir-lhes as vozes dos professores, de colocá-los na centralidade das temáticas educacionais e possibilitando, assim, a correção nos rumos dos programas de formação ofertados, adequando-os às demandas específicas daquele grupo.

A segunda categoria do presente trabalho, Desenvolvimento, comporta respectivamente sete subcategorias: implementação das atividades, relação do curso com o cursista, temas, materiais, contexto, fatores externos e olhares críticos. Como ressaltamos anteriormente, realizaremos nossa análise tomando como critério as subcategorias.

Implementação das atividades: embasados na recorrência dos relatos das entrevistadas, podemos afirmar que os momentos de socialização das atividades propostas, configuraram-se como o ponto de destaque da formação de professores do PNAIC. Durante a realização dos questionários e nas falas presentes nas entrevistas as cursistas entrevistadas revelam que havia momentos de socialização das atividades propostas no início e término das aulas, que as orientadoras de estudos explanavam sobre o roteiro de atividades que deveriam ser trabalhadas por elas em sala de aula e na aula seguinte havia o momento de socializarem com as colegas de curso como ocorreu a implementação da atividade proposta. Conforme depoimento da Entrevistada 2: *“Os encontros eram uma vez por semana e o professor do PNAIC apresentava as atividades do programa, primeiramente fazia o roteiro aí depois a tutora explanava as atividades do roteiro que foi lançado e no final a gente tinha uma socialização, sabe com atividades e depois a gente tinha que trazer para casa para a gente trabalhar com aquelas atividades e aplicar na sala de aula, era isso”*. Relato da Entrevistada 5: *“Sim os encontros aconteciam, não me lembro se eram duas vezes por mês, se eram quinzenais, mas não era constante. Havia sempre os momentos de socialização das atividades que a gente realizava na escola e das atividades que nós realizávamos dentro da sala durante as atividades do PNAIC”*.

Essa atividade mostrou-se extremamente significativa para o grupo por, ao socializarem entre elas, compartilharem sugestões de desenvolvimento da proposta e alternativas para as dificuldades enfrentadas. Revelam, ainda que também obtiveram acesso a relatos de cursistas de outras cidades e estados, dando-lhes sugestões de propostas alternativas para a aplicabilidade dos conteúdos em sala de aula.

Relatam que gostariam de um maior envolvimento das orientadoras de estudos quanto às devolutivas após apresentação das atividades. Falando-lhes onde poderiam melhorar ou dando-lhes sugestão de como fazer de outra forma. Conforme relato da Entrevistada 4: *“O que eu achei negativo eu acho que teve um momento que o programa começou a falhar no que eles propunham. Porque assim, eles davam a atividade e a gente montava a atividade dentro da sala para socializar, mas depois eles não davam o feedback entendeu?”*

As atividades apresentadas pelo PNAIC ainda estavam presentes nas memórias e práticas das cursistas e foram descritas como significativas, entre elas: a leitura deleite, usar a amarelinha para contagem termo a termo, usar cordão para trabalhar a metragem, dentre outras conforme depoimento das entrevistadas a seguir. Entrevistada 3 em duas situações: *“Então o primeiro ano foi muito bom mesmo. A gente usa até hoje a leitura deleite. É a questão da leitura, do incentivo a ler na sala de aula a gente usa até hoje”*. *“A questão da matemática: usar cordão para fazer metragem, amarelinha para contagem de termo a termo, sequência de números, então, assim isso realmente já levava para o curso aquilo que a gente já fazia”*. Entrevistada 5: *“Eu me lembro que teve cartão postal, em que a gente trabalhou os portadores de texto, aí eu me lembro que até eu que trouxe alguns cartões postais comemorativos do aniversário da cidade de Uberaba. Tinha a Maria fumaça, algumas igrejas, eu guardei os cartões até hoje”*.

Inferimos, a partir do relato das entrevistas, o quanto o acesso ao conhecimento de atividades significativas a serem trabalhadas em sala de aula e múltiplas possibilidades de aplicabilidade constituíam-se como fundamentais para o desenvolvimento do trabalho docente. A Pedagogia Histórico-crítica de Dermeval Saviani (2011) coaduna com essa hipótese por considerar que a socialização do saber consiste no ponto de partida da ação pedagógica escolar, concepção intrínseca do materialismo histórico. Possibilitar aos sujeitos a capacidade de apropriação de novos conhecimentos deve se constituir como função precípua da instituição escolar e para que os professores exerçam essa função com propriedade com seus alunos, eles próprios precisam apropriar-se desses conhecimentos antecipadamente. E esses conhecimentos podem ser ofertados por intermédio da proposituras de programas e políticas públicas adequados de formação de professores.

Relação do curso x cursista: esta subcategoria comporta uma unidade de registro denominada Prática Profissional Docente x Prática em Sala de Aula. Ressaltamos a necessidade de criação dessa unidade específica para atender à pergunta de número seis da entrevista: *“Considera que sua prática profissional docente foi levada em consideração*

pela formação oferecida pelo PNAIC?”. Como resposta a essa pergunta, todas as cinco cursistas entrevistadas apresentaram respostas entendendo a pergunta como as sugestões de atividades práticas realizadas em sala de aula e apresentando respostas como da Entrevistada 1: *“Ela é levada em consideração nas partes que a gente trabalha a prática, toda aula tem um momento de prática, da gente apresentar. Então, ela trabalhou um tema, ele diz: olha a tarefa de casa é para você fazer isso aqui na sua sala, a gente executa aquilo na sala de aula e na próxima aula trabalha aquilo de modo geral, socializa, ele é levada em conta sim, a nossa prática docente”*. Entrevistada 2: *“Foi, foi sim. Porque até hoje eu trabalho com essa prática do PNAIC sabe? Eu trago para a sala de aula, eu gosto de trabalhar muito com projetos, com atividades didáticas”*

Cabe salientar que este fato, apesar de percebido no momento da entrevista, uma intervenção para dialogar sobre o conceito de Prática Profissional Docente; não foi considerada plausível por poder acarretar possível constrangimento às entrevistadas, desta maneira optamos por deixar transcorrer o curso natural da entrevista. Com estes fatos postos, podemos inferir que as contribuições de Tardif (2010), quanto aos saberes práticos dos professores foram identificados pelas entrevistadas apenas como os saberes da prática. Para Tardif (2010), os saberes experienciais dos professores não podem ser desconsiderados do processo educativo, pois são saberes oriundos das próprias práticas cotidianas do fazer pedagógico.

Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2010, p.49).

Trazendo à tona uma reflexão acerca dos saberes experienciais, não devemos reduzi-los apenas às práticas cotidianas, mas a partir delas, conformar o bojo das práticas docentes que orientam as ações dos professores. A ação educativa desenvolve-se a partir de condições materiais postas e em condições também materiais. Essas condições materiais se configuram no âmbito da prática: *“A Pedagogia Histórico-Crítica considera que a teoria tem seu fundamento, seu critério de verdade e sua finalidade na prática”*

(SAVIANI, 2011, p. 91). Uma prevalência da prática sobre a teoria, no qual o movimento inverso também existe, para uma constante readaptação da teoria à prática e vice versa.

Temas: quanto a essa subcategoria encontra-se uma unidade de registro que também estava presente no questionário: “Considera que as especificidades locais foram contempladas na formação oferecida pelo PNAIC?” Nas respostas encontradas no questionário 62% das entrevistadas responderam que sim e 38% que apenas algumas vezes e no depoimento feito no decorrer das entrevistas esses dados parecem divergir, pois três entrevistadas respondem que as especificidades locais não foram contempladas, uma afirma que algumas vezes e outra acredita não ter dado tempo de trabalhar essa perspectiva. Relato da Entrevistada 1: *“Não. Porque ele é um curso padrão. O mesmo material que trabalha em Minas, em Uberaba, trabalha em São Paulo. Então ele não baseado, voltado para a comunidade que a gente tem. Ele não trabalha nada específico da região. Ele trabalha de modo geral. Por exemplo: história de Minas Gerais, história de Uberaba que fica falha na rede, falha no PNAIC também. Porque não é voltado específico para aquele local”*. Entrevistada 3: *“Não, não percebi não. Assim, é... não percebi nenhuma coisa assim que foi direcionada para cá, não percebi não. Acho que não, acho que foi no geral mesmo”*. Entrevistada 4: *“Acho que sim, creio que sim. Então, o que eu penso, como eles traziam a proposta de Uberlândia, eu acho que a educação de Uberaba e de Uberlândia é muito parecida, eu não sei como é que chegava para as orientadoras, mas quando ela chegava aqui na cidade de Uberaba ela já estava adaptada para nossa região”*.

Em relação à participação dos professores na elaboração dos temas trabalhados durante a formação oferecida pelo PNAIC percebemos que, segundo as respostas de três cursistas entrevistadas, elas consideraram que não houve essa participação. Essa mesma pergunta realizada no questionário trouxe como dados: 62% considera que houve participação dos cursistas na escolha dos temas abordados, 14% algumas vezes e 24% que não houve a participação na escolha dos temas. As professoras entrevistadas asseguravam, em seus depoimentos, que os temas vinham prontos e são entregues para os cursistas trabalharem em sala de aula. Duas entrevistadas se consideraram participantes do processo por ter havido a discussão dos temas em sala de aula. Conforme depoimento da Entrevistada 1: *“Não, não, o material didático vem pronto. A gente trabalha o que está lá. Ele vem impresso, os livros são entregues para os cursistas e a gente trabalha o que está lá. Então nós mesmos não temos participação nos temas não, nenhuma participação.*

Às vezes, alguma proposta que a gente fale, no decorrer do curso é trabalhada, mas para a elaboração não”.

Compreendemos que quando não há a participação do professor na escolha dos temas que deveriam ser trabalhados na sua própria formação, este programa aproxima-se por semelhança das concepções tecnicistas, tendo em vista que nessa abordagem o protagonista não é o professor ou o aluno e sim o conteúdo que deve ser trabalhado: “Na Pedagogia Tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados a condição de executores de um processo supostamente racional, neutro e imparcial” (SAVIANI, 1992, p. 24).

Materiais: a qualidade dos materiais foi considerada boa pelas entrevistadas, com ponderações explícitas de elogios conforme relato da Entrevistada 1: *“É ótimo o material, eu acho ótimo. E quando elas passam também as coisas, os materiais para a gente construir, são sempre materiais que tem um objetivo certo, sempre ajuda. Sempre, se quiser executar, sempre ajuda”*. Todas consideraram o material entregue muito bom. Pontuaram que ainda utilizam o material recebido no PNAIC e que ele se encontra em sua sala de aula ou na biblioteca da escola. Entrevistada 1: *“A caixa do PNAIC está na minha sala, então a gente utiliza, utiliza as leituras, são livros bons. Para fazer a tal da leitura deleite, que eu não fazia e que eu aprendi no PNAIC, você continua mantendo”*. Ressaltamos que essa mesma pergunta foi realizada nos itens 14 e 15 do questionário e a resposta foi que 90% utilizou os materiais do PNAIC e 74% ainda continua utilizando esses materiais na forma de jogos e livros. As entrevistadas ao responderem as perguntas da entrevista e do questionário pontuaram que não houve oferta de materiais nos três últimos anos do Programa, lamentando esse fato (observação anotada no caderno de campo).

Nesse quesito, retomamos os estudos de Saviani (2011), ao nos afirmar que a principal tarefa da escola consiste na humanização dos sujeitos por intermédio da socialização dos saberes sistematizados, propiciando aos educandos o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Nesse sentido, percebemos a importância do processo de alfabetização. “Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever” (SAVIANI, 2011, p. 14). Distribuir materiais adequados e criativos aos professores alfabetizadores atuantes na escola básica se constituiria em assumir um posicionamento favorável quanto à possibilidade de diminuição das desigualdades sociais, conseqüentemente o oposto se faz presente, a retirada de sua

distribuição do Programa e os impactos negativos que este fato trás, evidenciam as propostas ideológicas perpetradas nas políticas públicas propostas.

Contexto: abordamos nessa subcategoria as falas das entrevistadas referentes às orientadoras de estudo, evasão e especificidades locais. As orientadoras de estudos, de um modo geral, foram elogiadas quanto as suas competências profissionais e a busca em cativar os cursistas para permanecerem e realizarem as atividades propostas, sobretudo as que atuaram nos dois primeiros anos do Programa. Encontra-se presente nos depoimentos a percepção de que muitas cursistas desistiram de dar continuidade ao curso. Fala da Entrevistada 1: *“Mesmo porque grande parte das professoras ficam pelo caminho, muita gente desiste de ir, então se fosse um programa que estivesse atingindo todos os objetivos, teria atraído todas as professoras”*. Fato esse evidenciado pelos dados de que, em média, das mil cursistas participantes de todas as edições do PNAIC, apenas 25, realizaram todas as 05 formações oferecidas¹⁶.

Conforme preconizado na Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012 de criação do PNAIC, o primeiro eixo estruturante do programa correspondente à oferta do curso de formação continuada para os professores alfabetizadores, elaborado pelas Universidades parceiras, no caso do município de Uberaba a formação oferecida ficou a cargo da Universidade Federal de Uberlândia UFU. Já a indicação da coordenação local e a seleção e contratação das orientadoras de estudos ficou a cargo das secretarias municipais de educação, cabendo-lhes também a execução e o monitoramento das ações junto às escolas e a interlocução com as coordenações estaduais e nacionais do programa. Desde a escolha do coordenador local, quanto das professoras orientadoras de estudos que são as responsáveis pela aplicabilidade das propostas e aquelas que possuem um contato direto com os cursistas, que o PNAIC possui um processo que denota um certo grau de controle e monitoramento do trabalho pedagógico.

O pacto traz consigo a expectativa de responder a tal problemática por meio de um controle sobre o processo pedagógico escolar, que incida sobre o que o professor faz em sala de aula e sobre o que a criança manifesta saber, como resultado do ensino desenvolvido pelo professor. Para tanto, constituiu mecanismos e instâncias de gestão desse processo o principal deles é o Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores - PFCPA (DICKEL, 2016, p. 199).

¹⁶ Temos consciência de que diversos outros fatores podem vir a interferir no processo de evasão das cursistas, porém, ainda assim, consideramos este número significativo.

Por intermédio do poder de escolha, livre contratação e demissão da coordenação local e orientadoras de estudos esse controle se manifesta durante as cinco edições ofertadas do Programa.

Fatores externos: consideramos, nessa subcategoria, o processo de adesão ao Programa e o mecanismo de oferta de bolsas. Sobre o pagamento de bolsas se reconhece como um avanço a conquista do pagamento de bolsas aos cursistas aderentes ao Pacto, por ter sido uma concessão inédita, principalmente na escala de proporcionalidade alcançada pelo Pacto, enquanto maior programa de formação de professores em serviço do país. Porém, o pagamento das bolsas foi interrompido no ano de 2016, ano em que a democracia do país sofre um golpe de Estado. No contexto local, denota-se na fala das entrevistadas, que a bolsa configurou-se como um incentivo para a adesão ao Programa. Conforme relato da Entrevistada 2: *“Muitos cursistas desistiram, sabe, no início era bastante, depois foram diminuindo, e no início nos dois primeiros anos, foram bastante cursistas quando recebiam bolsas de estudos, entendeu? Quando tinha a bolsa de estudos. Depois que parou com a bolsa de estudos a maioria desistiu”*.

Chamou-nos a atenção que a unanimidade das entrevistadas pontuaram terem sido “convidadas” a participar do PNAIC pela diretora escolar, sendo a gestora, também responsável por realizar a inscrição da cursistas junto à Secretaria Municipal de Educação. Trouxemos como recorte a fala da Entrevistada 1 extremamente significativa desse processo: *“Então, não é uma coisa voluntária, porque quando foi iniciado, na primeira vez, disseram que os professores alfabetizadores tinham que fazer o PNAIC. Então eu fui, porque disseram que tinha que ser feito. [...] Em nenhum momento disseram que eu perderia o emprego, por isso não, mas disseram que as salas de primeiro ao terceiro a professora deveria fazer o PNAIC”*.

[...] muitas vezes, a formação está inserida em um discurso institucional que, a partir de diversos interesses, obriga o professor a participar de Programas de estudo que intentam fazer com que ele se desenvolva profissionalmente, no sentido de melhorar seu desempenho na sala de aula e, sobretudo, de melhorar a aprendizagem dos seus alunos. Consequentemente, seu poder de decisão sobre interromper ou dar continuidade à atividade é, muitas vezes, reduzido. Ele também pode ter baixa participação na definição das metas e estratégias formativas, o que resulta em conflitos com as agências responsáveis pela sua formação (FERREIRA; LEAL, 2010, p. 69).

Reconhecemos que dependendo da ideologia, da concepção norteadora da proposta, dos objetivos apresentados e das técnicas de formação utilizadas em um determinado programa de formação, constata-se que os professores tendem a integrar-se ou não a esse processo formativo proposto. Há, entre os autores estudados - Nóvoa (1992), Tardif (2010), Gatti (2009), Ferreira; Leal (2010) a constatação que há a oferta de muitas formações e poucas mudanças efetivas no processo educacional. Para Saviani (2011), não podemos perder de vista o horizonte político contido na prática educativa, visto que, para o autor, educação e política são fenômenos radicalmente imbricados e encontram-se presentes na materialidade da ação pedagógica.

Olhar crítico: pelo conteúdo presente nos depoimentos das entrevistadas, consideramos necessário criar uma subcategoria denominada olhar crítico por comportar aspectos negativos do Programa e sugestões para as próximas edições. As cursistas entrevistadas consideraram como características negativas o excesso de teoria existente nos três últimos anos do curso, a repetição de conteúdos e atividades já praticadas por elas, o local de realização dos encontros e não haver um segmento específico para o tema inclusão. Depoimento da Entrevistada 1: *“O melhor que eu tive, eu não me lembro o ano, foi o que trabalhou português e matemática com bastante prática. Os outros ficaram muito na teoria, e aí teoria já não é tão bom assim, por que o que dá diferença na sala é a prática. Então, o que foi proposto no ano em que teve matemática separado, trabalhar materiais, eles propuseram maneiras da gente construir jogos, principalmente para trabalhar tabuada, foi muito bom. O que é teórico, ele fica muito preso e aí nós como professores cursistas a gente faz muito. O último PNAIC por exemplo, nós trabalhamos o PNAIC inteiro então as tutoras tiveram um papel coadjuvante, nesse ponto eu já não gosto”*. Entrevistada 3: *“O ponto negativo que eu achei foi a questão de ficar sempre repetindo, assuntos repetitivos, não foi falado de inclusão mais a fundo”*.

Quanto às sugestões para os próximos encontros as cursistas entrevistas apontam a possibilidade de parte da carga horária ser disponibilizada em atividades a distância; confeccionar os materiais no momento das aulas; continuar apresentando mais prática do que teoria; atender também ao professores de apoio; a continuidade das orientadoras de estudos; abonar o professor que estivesse participando do PNAIC de ter que realizar outras formações continuadas, como por exemplo, a formação na unidade escolar e ouvir as professoras alfabetizadoras, entre o término de uma edição e o início de outra, para adequarem o curso às necessidades das cursistas. Concluimos das falas das entrevistadas: relato de cansaço da extensa carga horária de trabalho diária acrescida da jornada do curso

(proposta algumas atividades EAD, confecção dos materiais durante as aulas), realização do curso em local de fácil acesso e serem ouvidas em suas necessidades. A partir dessas colocações reafirmamos a importância de se ouvir a voz dos professores, da proposição de políticas públicas de formação continuada que os coloquem na centralidade da temática educacional, reconhecendo os profissionais da educação como sujeitos capazes de ressignificar seu fazer pedagógico. Saviani (2011) adverte que não atribui somente ao professor o insucesso do aluno, mas que, também o identifica, como uma vítima de um sistema social injusto e opressor. Pois, as estruturas existentes do modelo de sociedade capitalista põem a seu serviço o processo de formação e atuação dos professores, “[...] sonhando os conhecimentos também pela mediação da incompetência dos professores” (SAVIANI, 2011, p. 32).

Buscando a superação dessa realidade existente nos sistemas capitalistas excludentes, coadunamos com o pensamento de Saviani (2011), ao preconizar a importância de o professor possuir competência técnica de seu trabalho educativo, pois só por intermédio do domínio do seu fazer pedagógico é que o professor poderá vislumbrar o fato de que sua ação acarretará desdobramentos.

A função política da educação escolar se cumpre pela mediação da competência técnica [...] não se explicita apenas na reivindicação política, mas na exigência da competência técnica da escola para realizar bem aquilo a que se propõe: ensinar a todos os que a ela têm acesso e estender-se aos até agora excluídos (SAVIANI, 2011, p. 30).

Esta ação, que Saviani (2011) denominou materialidade da ação pedagógica, encontra-se carregada de atos e intensões pedagógicas que se materializam e, portanto estão imbricadas ao compromisso político e ideológico do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao caminharmos para a conclusão deste estudo retomamos parte da crítica destinada ao Programa, questionando-nos se a preocupação oficial do PNAIC não estava voltada, em grande medida, mais à técnica que ao conteúdo e à consciência histórica, já que não detectamos nos documentos oficiais do Programa a previsão de formação quanto às questões políticas, econômicas e sociais como um direito formativo dos professores, ficando ele alijado do desenvolvimento da consciência das realidades e das relações histórico-sociais.

Com as explanações de Saviani (2011), sobre a necessidade premente de se propiciar competência técnica aos professores tendo em vista ser, em primeiro lugar, um direito de todos cidadãos serem letrados satisfatoriamente. O professor precisa ter base teórica sólida para mudar a prática, como também precisa de modelos, de estruturas para criticar, manter, excluir ou superar o que vem fazendo.

Da mesma forma que os alunos têm seu tempo para aprender, os professores e seus formadores também têm o tempo de aprender a ensinar. E precisam de desafios, problematizações que os façam pensar em de que forma, a partir do conhecimento de como o aluno aprende, ele pode estruturar situações, atividades, proposições que provoquem o avanço conceitual do aluno. Pensamos que o saber-fazer também seja um passo fundamental para a autonomia docente, num sentido de profissionalização docente emancipatória.

E as metodologias formativas do PNAIC intentavam promover a teorização e a problematização sobre a prática e a construção coletiva de saberes e fazeres, inclusive com a importante socialização de experiências entre os alfabetizadores, tão elogiada pelas cursistas. Todavia, dada a dimensão do PNAIC, como política pública nacional, sua base sofreu os imperativos que lhe impuseram a obrigatoriedade de ser generalizada e idealizada.

Por essa razão buscamos interpretar parte das críticas destinadas ao PNAIC, num contexto mais amplo, de que, apesar da intencionalidade “tecnicista” que pode ser inferida a partir dos documentos, a implementação do Programa, especialmente de seu curso de formação de professores adquiriu dinâmica própria a partir da participação/interação dos cursistas, constituindo-se como momentos experienciais de formação.

Para tanto, o domínio das técnicas didáticas, dos conteúdos programáticos e de gerência de sala de aula, presentes nas atividades docentes, mostram-se essenciais, pois

realizam a mediação pedagógica que possibilitam a apreensão dos conhecimentos relevantes produzidos historicamente. Para que a escola realize sua tarefa precípua de humanização dos indivíduos por intermédio da socialização dos saberes coletivos, deverá inevitavelmente, enfrentar a luta pela superação das desigualdades sociais impostas pelo sistema capitalista, possibilitando o acesso ao domínio dos conteúdos culturais historicamente negados às camadas populares.

O processo educacional precisa considerar a função social da educação, o educar para a vida, o educar para emancipar, para possibilitar ascensão social. Ao professor executor da mediação pedagógica, compete buscar o desenvolvimento de uma prática de ensino em sala de aula que contemple ações que possibilitem as novas gerações incorporarem os saberes historicamente construídos de tal modo que consigam tornarem-se, também, produtores de conhecimento, alterando assim, as relações sociais, buscando assim, alterar efetivamente as contradições sociais, por intermédio do seu fazer pedagógico. Desta forma, tendo todos esses parâmetros para contextualizar é que necessitamos repensar os programas propostos nas políticas públicas de formação continuada.

Faz-se importante assinalar que o programa foi progressivamente desmontado pelo próprio MEC. Mesmo nos dois primeiros anos houve constante atraso de pagamento das bolsas (muitas vezes por meses), e o material impresso era entregue apenas após a conclusão do ano de formação. Houve cortes orçamentários que geraram atraso do pagamento das bolsas, houve diminuição de oferta de bolsas de estudo, progressiva redução da carga horária nos cursos de formação e adiamento do início do programa, que se renovava anualmente, para junho, agosto, até novembro, completamente desconectado do calendário escolar. Além disso, em 2017/2018 houve flexibilização na metodologia de formação, que teve grande carga horária feita a distância, por meio de vídeos e leituras, rompendo com a proposta vigente até então de formação presencial e acompanhamento das ações pedagógicas cotidianas. Essas situações, entre outras da mesma gravidade, não foram eventuais, mas corriqueiras.

Em nossa pesquisa, podemos ponderar que tais fatos apesar de não explicitados publicamente aos professores alfabetizadores, foram percebidos pelos cursistas conforme consta simultaneamente nos relatos das professoras durante as entrevistas e nas respostas dadas no decorrer do questionário. Sobretudo, acerca da diferença sentida nas formações

iniciais e finais do Pacto, sobre a falta de material e pagamento de bolsas após 2016 e sobretudo sobre o início tardio da formação do ano de 2017¹⁷.

Por isso, seria uma expectativa ingênua pretender que um programa federal da amplitude do PNAIC conseguisse contemplar essas dimensões da formação de maneira indissociável. Da mesma forma, seria também ingênuo pretender que as políticas educacionais, nas quais estamos envolvidos, fortalecessem a autonomia dos professores e se mantivessem em continuidade, haja vista, por exemplo, o desmonte deliberado das políticas de formação de professores do governo Temer (2016/18) e pela desorganização proposital do governo Bolsonaro, ou o próprio aniquilamento progressivo do PNAIC, dadas às circunstâncias do Pré e do Pós-Golpe de Estado de 2016.

Assim, compreendemos as incongruências existentes na proposta de formação de professores do PNAIC, como parte de um percurso necessário para progredirmos na superação das dificuldades que inviabilizam as ações possíveis no desenvolvimento do trabalho docente pela formação continuada.

Pelas explanações tecidas ressaltamos que consideramos que o PNAIC, apesar de tudo, se constituiu como um marco de grandes conquistas para a educação brasileira. Primeiro, porque se configurou como o maior programa de formação continuada de professores de educação básica no país até o momento. Segundo, porque ofereceu aos professores alfabetizadores momentos de reflexão sobre a prática e a formação continuada com ajuda financeira de custos. Terceiro, porque ampliou o acervo de jogos e livros didáticos e paradidáticos das salas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Por intermédio das respostas dadas ao material empírico coletado, podemos indicar que as 21 cursistas participantes como sujeitos dessa pesquisa, constataram que perceberam significativa contribuição à sua prática pedagógica com a participação no PNAIC, reconhecendo o Programa como elemento que forneceu adequada renovação e melhoria de suas propostas alfabetizadoras, possibilitando efetiva satisfação profissional e promoção da autoconfiança do professorado. Propiciando aos professores alfabetizadores a confiança de acreditar nas suas próprias ideias e produzir artesanalmente suas práticas, seus materiais, seus estudos, junto à sua turma de colegas e de alunos. Ressaltamos que nos posicionamentos das cursistas fica claramente demarcado a utilidade dos “materiais portáteis” oferecidos pelo Programa, o reconhecimento dos anos iniciais como melhor, por apresentarem mais “atividades práticas”, em detrimento dos anos

¹⁷ Esta formação iniciou-se em novembro de 2017 e terminou em abril de 2018.

finais, considerados insatisfatórios por conterem mais “atividades teóricas”, denotando a dificuldade das professoras em conciliar as condições de trabalho a qual estão expostas, a incompatibilidade de incorporação de cursos eminentemente teóricos.

O PNAIC não superou todos os enfrentamentos supracitados mas, em ampla medida, se constituiu em um caso que suscitou a possibilidade de se propor e executar políticas públicas de formação de professores capazes de atender os anseios docentes. Assim, o PNAIC esteve, entre as políticas públicas de formação de professores alfabetizadores, como uma das que mais se aproximou de uma proposta de formação para a elaboração do pensamento que considerava tanto os referenciais teórico-metodológicos, quanto as experiências compartilhadas no cotidiano com os pares. Repensarmos sobre ações como as do Pacto, mesmo dentro das condições de uma política pública ambiciosa e ouvirmos os cursistas participantes podem nos ajudar a refletir sobre a formação oferecida e ressignificá-la sempre que necessário, formando educadores com autonomia e sujeitos da própria práxis.

Defendemos, pois, um processo formador continuado que valorize as experiências dos professores, que reconheça e valorize o trabalho docente. Garantindo a consolidação, por intermédio de políticas públicas, de programas que promovam e estimulem formações continuadas auto participantes e que tenham como princípio a contribuição para a transformação social, no qual os professores se percebam enquanto sujeitos históricos capazes de contribuir com a transformação social, no qual os professores compreendam os condicionantes e determinantes educacionais que formam ou conformam os sujeitos sociais.

Podemos considerar que o PNAIC, especificamente, se constituiu como uma política pública que intentou auxiliar nesse processo, por intermédio da proposição de um pacto federativo que visava garantir a alfabetização de todos os alunos das escolas públicas até terceiro ano do ensino fundamental, tendo como um dos eixos principais o curso de formação de professores. Portanto, buscando garantir a apropriação de parte dos conhecimentos produzidos pela humanidade pelas camadas populares, prioritariamente focando na formação continuada dos educadores e na sequência multiplicando para os alunos das escolas públicas o direito do pleno acesso à alfabetização na idade certa. Sabemos que muito ainda temos que caminhar, mas também sabemos, que é caminhando que se faz o caminho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jose Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)** / José Ricardo Pires de Almeida; trad. Antonio Chizzotti. Ed. crítica Maria do Carmo Guedes. 2. Ed. ver. São Paulo: EDUC, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, Edições 70, Lisboa, Portugal, 1977.

BRASIL. Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil>. Acesso em: 15 jun. 2019.

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 República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 18 de fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun 2014**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 08 mar. 2019.

BRASIL. MEC. **Governo investe R\$ 2,7 bilhões para alfabetizar crianças até oito anos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35576-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>. Acesso em: 01 jun. 2019.

BRASIL. MEC. SEB. **Caderno de Apresentação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. MEC. SEB. **Documento Orientador Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC**. Brasília: MEC, SEB, 2018.

BRASIL. MEC. SEB. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Portaria n.º 867, de 04 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 jul. 2012. Nº 129 Seção 1, pp. 22-23.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. de A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00037.pdf>

CONSTANT, E. **Contextos de Criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, SEB, 2015.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Coleção Temas Sociais.

CUNHA, Marcus Vinícius. **John Dewey: Uma Filosofia para Educadores em Sala de Aula.** Petrópolis: Vozes, 1998.

DICKEL, Adriana. A avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Responsabilização e controle. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v.36, n.99, p. 193-206, maio/ago. 2016.

ESTRELA, Maria Teresa. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura S. C. **Formação Continuada e Gestão da Educação.** São Paulo: Cortez, 2006.

FAZENDA, Ivani (org). **Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Andrea. T. B.; LEAL, Telma F. A Formação Continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In: **Formação Continuada de professores: Reflexões sobre a prática.** Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GAIOLA, Cláudia Fabiana Orfão. **Percepção e atitude dos professores de ensino fundamental e médio em relação à avaliação em larga escala.** Campinas, SP: [s.n.], 2015. Dissertação de mestrado- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Portugal: Porto Editora, 1999.

- GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Coleção Temas Sociais.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- INEP. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília: Inep, 2006. Disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br>. Acesso em: 27 jun. 2019.
- KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (org). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).
- LORENCINI JÚNIOR, Álvaro. As demandas formativas do professor de Ciências. In: CAINELLI, Marlene Rosa; SILVA, Ileizi Fiorelli (orgs). **O estágio na licenciatura - a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina**. Londrina: UEL, 2009.
- MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. **Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa**. Educação & Formação, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez. 2016. ISSN: 2448-3583
- MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.
- MERCADANTE, A. **Pronunciamento posse no Ministério da Educação**. 2012. Disponível em: <http://www.casacivil.gov.br/ministro/discurso-de-posse-ministro-mercadante.pdf/view>
- MILLS, C. Wright. **Do Artesanato Intelectual**. In: Imaginação Sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Coleção Temas Sociais.
- NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: _____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 13-33.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: [http:// https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf](http://https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf).

- NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Educação & Sociedade**. Ano XXII. n. 74. Abril/2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil – Gênese e Crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTEL, A. L. C. **Formação docente no PAIC e PNAIC: crítica à racionalidade pragmática instrumental**. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2018.
- PORFIRIO FILHO, A. **Diferentes Concepções Teóricas sobre formação de professores: Formação inicial e formação continuada**. 2010. Disponível em: https://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=4462. Acesso em: 29 mai.2019.
- REIS FILHO, Casemiro (1995), **A educação e a ilusão liberal**. 2ª ed. Campinas, Autores Associados.
- RODRIGUEZ, Vicente; SILVA, Domingos Pereira da. Formação Continuada em serviço em contextos descentralizados. **Cad. CEDES**. 2015, vol.35, n.97, pp. 553-574.
- SALAINI, Cristian Jobi. **Pesquisa Social**. Curitiba: Intersaberes, 2013 (Série Por Dentro das Ciências Sociais)
- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a Formação Docente. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, dezembro/2000.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. vol. 14, n. 40, jan./abr. 2009.
- SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação Santa Maria**. vol. 30, n. 02, p. 11-26, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 26. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1992.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. Ed/rev.- Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256p.

STERNBERG, Robert. J. **Psicologia Cognitiva**. 4^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

WEISHEIMER, Nilson. **Pesquisa Social**. – Curitiba: Intersaberes, 2013 (Série Por Dentro das Ciências Sociais).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

APÊNDICES**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PROFESSORES CURSISTAS****QUESTIONÁRIO PROFESSORES CURSISTAS PNAIC**

1)- Código do questionário do professor:_____

1- SUA IDADE ESTÁ ENTRE:

()20 E 24 ()25 E 30 ()31 E 35 ()36 E 40 ()41 E 45

()46 E 50 ()ACIMA 51

2- GÊNERO ()FEM ()MASC

3- QUANTO TEMPO POSSUI DE DOCÊNCIA?

()01 A 03 ()04 A 05 ()06 A 10 ()11 A 15 ()16 A 20

()ACIMA DE 21

4- VOCÊ É: ()EFETIVA ()CONTRATADA

5- POSSUI: ()MAGISTÉRIO ()CURSO SUPERIOR ()PÓS-GRADUAÇÃO

6- QUANTO TEMPO QUE VOCÊ ATUA NA ALFABETIZAÇÃO?

()01 A 03 ()04 A 05 ()06 A 10 ()11 A 15 ()16 A 20

()ACIMA DE 21

7- ATUA EM MAIS DE UMA ESCOLA? ()SIM ()NÃO

SE A RESPOSTA ANTERIOR FOR SIM, RESPONDA:

AMBAS ESCOLAS SÃO DA PMU? ()SIM ()NÃO

8- PERMANECE NA MESMA ESCOLA MUNICIPAL DESDE A CONCLUSÃO DO PNAIC?

()SIM ()NÃO

9- PARTICIPOU DE TODAS AS EDIÇÕES DO PNAIC?

()SIM ()NÃO QUANTAS?_____

10- CONCLUIU TODAS AS EDIÇÕES DO PNAIC?

()SIM ()NÃO QUANTAS?_____

- 11- COMO CONSIDERA A FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC?
()RUIM ()RAZOÁVEL ()BOA ()MUITO BOA ()EXCELENTE
- 12- UTILIZOU EM SALA DE AULA AS ESTRATÉGIAS APRENDIDAS NO PNAIC?
()SIM ()NÃO ()ALGUMAS VEZES
- 13- CONTINUA UTILIZANDO EM SALA DE AULA AS ESTRATÉGIAS APRENDIDAS NO PNAIC?
()SIM ()NÃO ()ALGUMAS VEZES
- 14- UTILIZOU EM SALA DE AULA OS MATERIAIS APRESENTADOS PELO PNAIC?
()SIM ()NÃO ()ALGUMAS VEZES
- 15- CONTINUA UTILIZANDO EM SALA DE AULA OS MATERIAIS DO PNAIC?
()SIM ()NÃO ()ALGUMAS VEZES
- 16- CONSIDERA QUE HOVE MUDANÇA EFETIVA EM SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA APÓS SUA PARTICIPAÇÃO NAS FORMAÇÕES OFERECIDAS PELO PNAIC?
()SIM ()NÃO ()ALGUMAS VEZES
- 17- CONSIDERA QUE HOVE PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES CURSISTAS NA ESCOLHA DOS TEMAS ABORDADOS?
()SIM ()NÃO ()ALGUMAS VEZES
- 18- CONSIDERA QUE AS DIVERSIDADES DO CONTEXTO LOCAL FORAM CONTEMPLADAS NA FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC?
()SIM ()NÃO ()ALGUMAS VEZES
- 19- CONSIDERA QUE SUA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE FOI LEVADA EM CONSIDERAÇÃO PELA FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC?
()SIM ()NÃO ()ALGUMAS VEZES
- 20- NAS FORMAÇÕES OFERECIDAS PELO PNAIC HAVIA RESPEITO AS DIFERENÇAS DAS IDENTIDADES DOS PROFESSORES?
()SIM ()NÃO ()ALGUMAS VEZES
- 21- CONSIDERA POSITIVA A REALIZAÇÃO DE AVALIAÇÕES EXTERNAS NO PNAIC?
()SIM ()NÃO ()TALVEZ

22- CONSIDERA QUE HOVE CONTRIBUIÇÕES AO SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO COM SUA PARTICIPAÇÃO NO PNAIC?

SIM NÃO TALVEZ

23- O QUE TE MOTIVOU A PARTICIPAR DA FORMAÇÃO DO PNAIC?

A BOLSA A QUALIDADE DA FORMAÇÃO OFERECIDA NECESSIDADE DE HORAS PARA A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO ESCOLHA PRÓPRIA SUGESTÃO DA SEMED OUTROS _____.

24- SE HOUVESSE A CONTINUIDADE DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PNAIC GOSTARIA DE PARTICIPAR NOVAMENTE (COM OFERTA DE BOLSAS)?

SIM NÃO TALVEZ

25- SE HOUVESSE A CONTINUIDADE DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PNAIC GOSTARIA DE PARTICIPAR NOVAMENTE (SEM OFERTA DE BOLSAS)?

SIM NÃO TALVEZ

APÊNDICE B – ENTREVISTA PROFESSORAS CURSISTAS

ENTREVISTA PROFESSORES CURSISTAS PNAIC

1)- Código da entrevista do professor: _____

1- FALE-ME SOBRE A FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC? COMO ACONTECIAM OS ENCONTROS? HAVIA MOMENTOS DE SOCIALIZAÇÃO?

2- QUAL SUA PERCEPÇÃO SOBRE O PROGRAMA, FALE-ME SOBRE O QUE CONSIDEROU ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS.

3- CONSIDERA QUE O PROGRAMA ATINGIU OS OBJETIVOS PROPOSTOS?

4- VOCÊ CONSIDERA QUE HOUVE A PARTICIPAÇÃO DOS CURSISTAS NA ELABORAÇÃO DOS TEMAS ABORDADOS NA FORMAÇÃO DO PNAIC?

5- CONSIDERA QUE AS ESPECIFICIDADES LOCAIS FORAM CONTEMPLADAS NA FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC?

6- CONSIDERA QUE SUA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE FOI LEVADA EM CONSIDERAÇÃO PELA FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC?

7- VOCÊ CONSIDERA QUE HOUVE CONTRIBUIÇÕES EFETIVAS À SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA APÓS A PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC?

8- O QUE ME DIZ SOBRE O MATERIAL OFERTADO PELO PNAIC PARA USO EM SALA DE AULA. VOCÊ GOSTOU? UTILIZOU? CONTINUA UTILIZANDO?

9- COMO VOCÊ ME DESCREVERIA SEU PROCESSO DE ADESÃO À FORMAÇÃO DO PNAIC?

10- O QUE VOCÊ SUGERE DE ALTERAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES OFERECIDA PELO PNAIC?

ANEXOS

ANEXO 1- AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



Universidade Federal do Triângulo Mineiro
 Programa pós-graduação em Educação
 Centro de Pesquisas Professor Aluizio Rosa Prata – Rua Vigário Carlos, 100 – 5º andar – Sala 530
 Bairro Abadia – Uberaba – MG – CEP: 38025-350 – Telefone: (34) 3700-6937

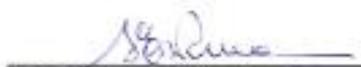
Declaração de coparticipação em pesquisa

1. Declara-se para os devidos fins, que a instituição Secretaria Municipal de Educação, situada na Avenida Dom Luiz Maria Santana, 141, CEP.: 38061-080, Uberaba, MG, registrada sob o CNPJ 18.428.839/0001-90, na figura do responsável Silvana Elias da Silva Pereira consente em participar como instituição coparticipante da pesquisa PNAIC UBERABA: PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NO OLHAR DE PROFESSORES CURSISTAS sob responsabilidade de Natália Aparecida Morato Fernandes

2. A Instituição autoriza que os pesquisadores acessar o banco de dados de contatos dos professores da rede municipal que realizaram a formação continuada ofertada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

3. Como instituição coparticipante a Secretaria Municipal de Educação garante possuir infraestrutura para realização segura da pesquisa em suas dependências e que somente autorizará o início da pesquisa após os pesquisadores envolvidos na pesquisa apresentarem o parecer de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição Proponente – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, comprovando que a pesquisa atende as exigências éticas contidas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

4. Finalmente, a Instituição Coparticipante autoriza a realização da pesquisa e a assunção da corresponsabilidade com as etapas que ocorrerem nesta.


 Silvana Elias da Silva Pereira
 Secretária Municipal de Educação
 33180750

Profª Silvana Elias da Silva Pereira
 Secretária Municipal de Educação - SME/2
 Decreto nº 006 de 2011/11


 Dr. Natália Aparecida Morato Fernandes
 Professora do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais
 Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFTM

Uberaba-MG, 06 de fevereiro de 2019

ANEXO 2 - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS NA ÍNTEGRA.

ENTREVISTA 1

1- FALE-ME SOBRE A FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC? COMO ACONTECIAM OS ENCONTROS? HAVIA MOMENTOS DE SOCIALIZAÇÃO?

Sim, eram encontros presenciais havia um momento em que as tutoras explicavam e a gente trabalhava com o material didático e havia um outro momento em que a gente socializava a prática daquele material didático. Sempre era passado alguma coisa na aula e na próxima aula a gente retomava aquilo com a prática em sala.

2- QUAL SUA PERCEPÇÃO SOBRE O PROGRAMA, FALE-ME SOBRE O QUE CONSIDEROU ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS.

É um programa muito rico, o material é bom. O melhor que eu tive, eu não me lembro o ano, foi o que trabalhou português e matemática com bastante prática. Os outros ficaram muito na teoria, e aí teoria já não é tão bom assim, por que o que dá diferença na sala é a prática. Então, o que foi proposto no ano em que teve matemática separado, trabalhar materiais, eles propuseram maneiras da gente construir jogos, principalmente para trabalhar tabuada, foi muito bom. O que é teórico, ele fica muito preso e aí nós como professores cursistas a gente faz muito. O último PNAIC por exemplo, nós trabalhamos o PNAIC inteiro então as tutoras tiveram um papel coadjuvante, nesse ponto eu já não gosto, porque eu acredito que a gente saia para socializar, mas sai para aprender. E não para aprender com a colega, você sai para agregar coisas novas. Não que as colegas não passem, a gente aprende muito uma com a outra, mas é um curso e do curso eu espero que a tutora me traga coisas novas. Mas ele é muito positivo em conteúdo, o material é muito bom. Propõe coisas diferentes, propõe trabalhar com a diversidade, isso é muito interessante, a proposta é boa, a prática, a colocação dele em prática é que falha.

3- CONSIDERA QUE O PROGRAMA ATINGIU OS OBJETIVOS PROPOSTOS?

Acredito que não. Mesmo porque grande parte das professoras ficam pelo caminho, muita gente desiste de ir, então se fosse um programa que estivesse atingindo todos os objetivos, teria atraído todas as professoras. Às vezes a gente conclui, eu sou uma, que conclui porque se eu começo eu termino, mas não porque está sendo bom, então eu acho que não atingiu.

4- VOCÊ CONSIDERA QUE HOUVE A PARTICIPAÇÃO DOS CURSISTAS NA ELABORAÇÃO DOS TEMAS ABORDADOS NA FORMAÇÃO DO PNAIC?

Não, não, o material didático vem pronto. A gente trabalha o que está lá. Ele vem impresso, os livros são entregues para os cursistas e a gente trabalha o que está lá. Então nós mesmos não temos participação nos temas não, nenhuma participação. Às vezes, alguma proposta que a gente fale, no decorrer do curso é trabalhada, mas para a elaboração não.

5- CONSIDERA QUE AS ESPECIFICIDADES LOCAIS FORAM CONTEMPLADAS NA FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC?

Não. Porque ele é um curso padrão. O mesmo material que trabalha em Minas, em Uberaba, trabalha em São Paulo. Então ele não baseado, voltado para a comunidade que a gente tem. Ele não trabalha nada específico da região. Ele trabalha de modo geral. Por exemplo: história de Minas Gerais, história de Uberaba que fica falha na rede, falha no PNAIC também. Porque não é voltado específico para aquele local. E nem tem um momento do curso em que se possa inserir essas especificidades? Acredito que até tenha, que as tutoras poderiam introduzir, mas elas fazem especificamente o que elas aprendem lá no curso em Uberlândia, se não me engano, era em Uberlândia que elas iam. Então em Uberlândia, elas vão e executam aqui. O que também não é culpa delas, porque elas fazem o que é pedido para elas fazerem, é uma coisa que vem passada, o que elas aprendem na UFU, que é passado para elas, elas passam para a gente, então a falha não é nem das tutoras, nem nossa, é de um modo geral de quem elabora o curso por um completo. As tutoras acho que se esforçam até demais. Elas fazem, elas vão atrás, elas buscam, tentam cativar as professoras para continuar, não tenho que reclamar das tutoras não.

6- CONSIDERA QUE SUA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE FOI LEVADA EM CONSIDERAÇÃO PELA FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC?

Ela é levada em consideração nas partes que a gente trabalha a prática, toda aula tem um momento de prática, da gente apresentar. Então, ela trabalhou um tema, ele diz: olha a tarefa de casa é para você fazer isso aqui na sua sala, a gente executa aquilo na sala de aula e na próxima aula trabalha aquilo de modo geral, socializa, ele é levada em conta sim, a nossa prática docente.

7- VOCÊ CONSIDERA QUE HOUVE CONTRIBUIÇÕES EFETIVAS À SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA APÓS A PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC?

Sempre tem, sempre tem. Nenhum curso fica inválido. Todos curso é válido. O PNAIC por ter esse material tão rico ele é muito importante. Eu trabalho até hoje. Esse ano que não teve e que eu fiquei afastada o tempo quase todo do ano, eu trabalho as coisas que eu aprendi no PNAIC. A caixa do PNAIC está na minha sala, então a gente utiliza, utiliza as leituras, são livros bons. Para fazer a tal da leitura deleite, que eu não fazia e que eu aprendi no PNAIC, você continua mantendo, a questão de trabalhar teoria e prática que aprendi no PNAIC continuo fazendo, então atinge sim a prática docente. É que alguns vão dizer assim: tem professores que vão, fazem o curso, mas não executam, aí fica totalmente inválido. A questão é que se for só pela bolsa ele não vai ter fundamento nenhum.

8- O QUE ME DIZ SOBRE O MATERIAL OFERTADO PELO PNAIC PARA USO EM SALA DE AULA. VOCÊ GOSTOU? UTILIZOU? CONTINUA UTILIZANDO?

É ótimo o material, eu acho ótimo. E quando elas passam também as coisas, os materiais para a gente construir, são sempre materiais que tem um objetivo certo, sempre ajuda. Sempre, se quiser executar, sempre ajuda.

9- COMO VOCÊ ME DESCREVERIA SEU PROCESSO DE ADESÃO À FORMAÇÃO DO PNAIC?

Então, não é uma coisa voluntária, porque quando foi iniciado, na primeira vez, disseram que os professores alfabetizadores tinham que fazer o PNAIC. Então eu fui, porque disseram que tinha que ser feito. Depois a gente começa a ir porque tem a tal das horas que você tem que cumprir e o PNAIC colabora para essas horas. Tinha o incentivo da bolsa, querendo ou não, é um incentivo? É um incentivo sim. Você fazer um curso que te dá uma bolsa e fazer um curso que não te dá nada, mas no decorrer, nós fomos percebendo que as professoras que não faziam o PNAIC, continuavam da mesma maneira na sala de alfabetização. Então eu continuei fazendo para mim mesma. Realmente, para interessar, para tentar práticas novas, a ir por mim. Mas, na adesão foi porque disseram que eu deveria fazer. Em nenhum momento me disseram que eu perderia o emprego por isso não, mas disseram que as salas de primeiro ao terceiro a professora deveria fazer o PNAIC. Não foi obrigado, foi uma sugestão.

10- O QUE VOCÊ SUGERE DE ALTERAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES OFERECIDA PELO PNAIC?

Que o curso seja mais dinâmico, eu acho que quando a gente sai de casa, cansado, trabalhou o dia todo para enfrentar mais um turno a noite de curso ele deveria ser mais prático, mais construção de material, as nossas crianças da alfabetização, elas estão muito decadentes assim, o nível delas tá um nível muito baixo, um nível muito aquém. E, as vezes, se tivermos um outro olhar, um outro jeito de alfabetizar, ajuda nesse desenvolvimento. Então acredito que se ele deixar, um pouquinho, de ser teórico, um pouco de vídeo de pessoas... eu sei que estudaram... que são grandes estudiosos, pensadores, mas eles não estão na sala... e eles pensaram em um tempo que ainda é hoje? É, mais hoje a gente precisa de uma outra visão, de uma prática, a diversidade que tem na sala de aula hoje, não é a mesma que teve na primeira edição do PNAIC. Hoje é muito grande. É como lidar com o apoio, acredito que o professor de apoio deveria fazer o PNAIC, para ele poder seguir o professor regente. O professor de apoio fica meio fora, então você passa uma coisa que ele não sabe do que você está falando. Então o PNAIC, tem que basear em todos, tem que abranger todos e de uma maneira mais prática, e se a gente pudesse opinar pelo que deveria ser fornecido ali, ofertado como tema, ele talvez atendesse mais as necessidades do professor na prática. Se o professor de apoio quisesse fazer o PNAIC ele não poderia? Você sabe me dizer? Não sei te dizer. Eu sei que a pedagoga um ano quis fazer e ela entrou como ouvinte. Mas, a pedagoga. E um outro ano

ela tentou entrar e não foi permitido, então eu não sei se ele poderia, porque ele vem só para as regentes de sala. Acho que é uma falha, porque o apoio ele está na sala, do mesmo jeito que eu acho que o pedagogo e a coordenadora deveriam sim fazer o curso. Porque as vezes a gente vai realizar as atividades práticas e elas não estão por dentro do que a gente está falando. E parece que você está brincando em sala, principalmente quando está fazendo prática que vira a sala do avesso, parece que você está brincando. Se elas estiverem presentes dentro do curso, elas vão saber qual que é o fundamento de cada coisa que você está realizando. Que tem um objetivo... sim, que tudo o que é feito tem um objetivo. Eu acredito que nos dois últimos anos, foi aberto para o pedagogo participar, mas só nas últimas edições, justamente no período que você fala que o curso não estava mais tão prático, ele já estava mais teórico. Ele foi mais teórico, baseou mais na teoria, mudou também, muda o lugar de fazer, vai mudando as pessoas. Muitas tutoras continuaram, eu percebo que tem algumas que estão desde o início, uma continuidade de tutoras também seria interessante né, porque elas já passaram por todos então elas tem um segmento, e aí quando você troca tudo tem aquela ruptura e a tutora tem que começar de novo, ela também tem que aprender, e ela aprende do zero, se a gente tivesse uma continuidade seria mais fácil. É mais fácil você lidar com quem já conhece o projeto, o programa do que com quem está começando. Assim como para as professoras que estão começando é mais difícil do que para quem já fez alguma edição do PNAIC, mas de modo geral ele é um curso bom, de modo geral, assim, eu não tenho o que reclamar. É um curso muito extenso, ele é muito extenso, ele é muito cansativo, pela extensão dele porque ele vai praticamente o ano todo. Ele tem em média cem horas. Sim, e você é obrigado ainda a fazer a formação da escola, e você é obrigado a vir aos sábados, então acaba que fica uma carga muito pesada para o professor que faz o PNAIC. Talvez repensar essas horas de uma outra maneira. É na avaliação de desempenho que, não dá para fugir dela porque tem, então você tem que ter uma determinada quantidade de horas. Então quem faz o PNAIC, talvez ser abonado dessas horas porque o PNAIC já é uma formação continuada e que abrange uma maior quantidade do que é exigido, quando você exige demais, faz o PNAIC, faz a formação na escola, faz isso, faz isso... o professor vai se perdendo pelo caminho e não faz nada bem feito. Talvez se a gente fizesse um curso só, bem feito, ele valeria mais do que esse monte de curso que as pessoas vão para não fazer, vão para conversar, para esperar o relógio passar, assinar a folha e ir embora. Então eu acredito que teria maior proveito se as professoras alfabetizadoras ficassem focadas no PNAIC como sua formação continuada e fossem cobradas por isso é claro.

ENTREVISTA 2

1- FALE-ME SOBRE A FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC? COMO ACONTECIAM OS ENCONTROS? HAVIA MOMENTOS DE SOCIALIZAÇÃO?

Os encontros eram uma vez por semana e o professor do PNAIC apresentava as atividades do programa, primeiramente fazia o roteiro aí depois a tutora explanava as atividades do roteiro que foi lançado e no final a gente tinha uma socialização, sabe com atividades e depois a gente tinha que trazer para casa para a gente trabalhar com aquelas atividades e aplicar na sala de aula, era isso.

2- QUAL SUA PERCEPÇÃO SOBRE O PROGRAMA, FALE-ME SOBRE O QUE CONSIDEROU ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS.

Os aspectos positivos foram com relação a realidade da alfabetização, e eu achei interessante porque tinha lá os materiais para a gente e tinha também os trabalhos que a gente fazia em casa e depois a gente fazia a apresentação para a turma, para a turma que a gente estava, esses são os positivos. Agora o negativo que eu achei foi sobre a localização. A localização foi que, as vezes era em um lugar, as vezes era no outro, e distante da escola onde a gente trabalha. Porque a gente sai da escola e ia para o curso, então a gente ficava com um terceiro turno né e as vezes longe.

3- CONSIDERA QUE O PROGRAMA ATINGIU OS OBJETIVOS PROPOSTOS?

A maioria dos objetivos dos foram atingidos. Porque alguns objetivos ficaram a desejar sabe não foram trabalhados, assim, totalmente não porque o tempo é corrido né? Era corrido.

4- VOCÊ CONSIDERA QUE HOUVE A PARTICIPAÇÃO DOS CURSISTAS NA ELABORAÇÃO DOS TEMAS ABORDADOS NA FORMAÇÃO DO PNAIC?

Na minha turma, porque a gente tinha um grupo da escola né? Então a gente trabalhava junto, a gente era aquele grupo e trabalhava junto. E fazíamos todas as atividades que eram lançadas, isso a gente fazia, tanto dentro da sala de aula quanto extra né, extra classe. Mas, assim, os temas os temas que ele propunham para você trabalhar já vinham prontos ou vocês que escolhiam quais os temas que iam trabalhar? Não, já vinham prontos eles já traziam para a gente trabalhar aquele tema. Já traziam uma proposta do trabalho e a gente aplicava dentro da sala de aula.

5- CONSIDERA QUE AS ESPECIFICIDADES LOCAIS FORAM CONTEMPLADAS NA FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC?

Muitos cursistas desistiram, sabe, no início era bastante, depois foram diminuindo, e no início nos dois primeiros anos, foram bastante cursistas quando recebiam bolsas de estudos, entendeu? Quando tinha a bolsa de estudos. Depois que parou com a bolsa de estudos a maioria desistiu.

6- CONSIDERA QUE SUA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE FOI LEVADA EM CONSIDERAÇÃO PELA FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC?

Foi, foi sim. Porque até hoje eu trabalho com essa prática do PNAIC sabe? Eu trago para a sala de aula, eu gosto de trabalhar muito com projetos, com atividades didáticas.

7- VOCÊ CONSIDERA QUE HOVE CONTRIBUIÇÕES EFETIVAS À SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA APÓS A PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC?

Foi, sim, considero que foi efetivo.

8- O QUE ME DIZ SOBRE O MATERIAL OFERTADO PELO PNAIC PARA USO EM SALA DE AULA. VOCÊ GOSTOU? UTILIZOU? CONTINUA UTILIZANDO?

Eu gostei e só não utilizei, assim, esse ano (2019) muito, eu peguei alguma coisa, mas nos anos anteriores eu peguei. Esse ano porque houve mudança né nos direitos de aprendizagem por causa da BNCC então aí eu não peguei o material. Mas, nos anos anteriores eu trabalhava.

9- COMO VOCÊ ME DESCREVERIA SEU PROCESSO DE ADESÃO À FORMAÇÃO DO PNAIC?

Foi assim, a minha diretora, na época, ela explicou que iria ter o PNAIC, e que era da alfabetização, dos anos iniciais e que seria muito bom se a gente participasse para a gente trazer para dentro da sala de aula as práticas e aí eu interessei e aí eu pedi para ela. Que ela ia fazer para a gente a inscrição e ela mesmo fez a inscrição para a gente, gostei muito.

10- O QUE VOCÊ SUGERE DE ALTERAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES OFERECIDA PELO PNAIC?

Eu acho que os professores foram bons, muito bons. Sabe, gostei muito deles. Eu acho que pode continuar dessa maneira que eles aplicavam porque eles lançavam o que iriam trabalhar naquele dia e depois davam trabalho dentro da sala de aula. Mandavam a gente fazer as atividades para ter a prática né? E depois a gente repunha essa prática nas aulas, então eu acho que assim é válido. Eu acho assim que a gente poderia trabalhar é, na época assim, quando estava fazendo as atividades poderia ter feito o material dentro da formação sabe, o material, a gente depois é que tinha que fazer fora do horário, se pudesse fazer dentro do horário seria o ideal.

ENTREVISTA 3

1- FALE-ME SOBRE A FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC? COMO ACONTECIAM OS ENCONTROS? HAVIA MOMENTOS DE SOCIALIZAÇÃO?

Sim, havia os momentos de socialização sempre no início da aula e no final a gente socializava e assim, a formação do PNAIC o primeiro ano foi muito bom, enriquecedor, a gente usa até hoje a prática do primeiro ano. Só que aí depois o curso foi se perdendo. Né, aí foi ficando... é... sem contexto, a mesma fala sempre, daquilo que a gente já fazia. Então, se não tinha nada de novo, a gente estava em busca de formações novas mesmo. Então o primeiro ano foi muito bom mesmo. A gente usa até hoje a leitura deleite. É a questão da leitura, do incentivo a ler na sala de aula a gente usa até hoje.

2- QUAL SUA PERCEPÇÃO SOBRE O PROGRAMA, FALE-ME SOBRE O QUE CONSIDEROU ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS.

Todos os encontros foram feitos em escolas. A estrutura era boa, a parte de organização era boa. As pessoas que estavam lá, principalmente, volto a falar, do primeiro ano, passava segurança nas informações que passavam para a gente. Sempre solícitas elas interagiam bastante com a gente, a gente trocava bastante ideias. Então o primeiro ano para mim, foi o mais organizado e o mais significativo para mim.

Um aspecto positivo que achei, e que eu sempre falo, que eu acho que é importante a gente estudar e estar sempre se qualificando. Então, esse ponto e falar que a gente não aprendeu nada é impossível. Nós aprendemos sim. Então, e essa interação, experiências novas foi muito importante. O ponto negativo que eu achei foi a questão de ficar sempre repetindo, assuntos repetitivos, não foi falado de inclusão mais a fundo, me parece que no último ano a gente mencionou alguma coisa, mas não foi colocado a inclusão como um tema dentro do PNAIC e a questão do espaço. Me parece que no segundo ano a gente teve uma dificuldade de ir fazer o curso porque era longe, eu até ia de carro, mas eu tinha as meninas que iam comigo de carona ou então a gente ia de ônibus e como acabava tarde, essa questão foi um ponto negativo. Então tinha que ter um espaço de mais acesso para todas nós, porque a maioria é mulher, então assim, e a noite é bem complicado. Mas o ponto positivo que eu falo foi o primeiro ano principalmente que a gente aprendeu a

trabalhar mais a leitura em sala de aula que é um ponto muito importante e o negativo que eu acho, que assim, hoje principalmente é a questão da inclusão que não foi citada.

3- CONSIDERA QUE O PROGRAMA ATINGIU OS OBJETIVOS PROPOSTOS?

Bom, foi a questão da alfabetização que eles estavam propondo, aí a gente vai falar de novo. Eu vou ficar falando sempre a mesma coisa. Se continuasse na linha do primeiro ano eu acho que os objetivos seriam atingidos sim, e satisfatório. Mas como ele foi se perdendo. Acredito que não. Que os objetivos não foram atingidos. O que foi uma pena, porque o primeiro ano foi muito bom mesmo, na minha concepção. Pode ser que alguém tenha achado os outros anos melhor, mas ou de igual significância, não sei. Mas na minha concepção o primeiro ano até hoje a gente lembra. Leitura deleite, a leitura no começo da aula, o incentivo à leitura para as crianças é muito importante.

4- VOCÊ CONSIDERA QUE HOVE A PARTICIPAÇÃO DOS CURSISTAS NA ELABORAÇÃO DOS TEMAS ABORDADOS NA FORMAÇÃO DO PNAIC?

Sim, a gente percebe que sim. Porque a gente conhece as meninas, elas falavam... só que assim... tinham certos temas que ficaram vagos mas a gente percebe que a pessoa que estava falando tinha conhecimento. Teve um só, um episódio que me desagradou muito, inclusive eu conversei com a diretora, e nós saímos daqui e nós fomos para um curso e a pessoa que entrou para dar a aula para nós, para os cursistas ela falou que era a primeira vez que tinha entrado numa sala de primeiro ano e eu achei isso um disparate porque colocou alguém que, pior, passou o conteúdo errado para nós. Então a gente sabe que o primeiro ano tem que ser gradativo, tem coisa que não se usa no primeiro ano, então isso foi para mim uma coisa muito, muito negativa. Porque como você coloca uma pessoa para falar no primeiro ano se ele não tem o conhecimento. Então, qualquer uma de nós que estava lá fazendo aquele curso a gente tinha conhecimento do que estava acontecendo. Então até comentei com a diretora, falei olha, não gostei, se for para ser assim eu não vou mais, né? Mas foi só essa vez. As outras a gente conhece e sabe que elas tem conhecimento sobre isso.

5- CONSIDERA QUE AS ESPECIFICIDADES LOCAIS FORAM CONTEMPLADAS NA FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC?

Não, não percebi não. Assim, é... não percebi nenhuma coisa assim que foi direcionada para cá, não percebi não. Acho que não, acho que foi no geral mesmo. Falando de conteúdo escolar, de alfabetização, de como se tratava as questões, depois parece que nos últimos anos foram os temas foram ciências, história, geografia. Mas, não vi nenhuma coisa separada não.

6- CONSIDERA QUE SUA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE FOI LEVADA EM CONSIDERAÇÃO PELA FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC?

Sim, porque na verdade muita coisa do que eles passavam a gente já fazia em sala de aula. Então a gente, como diz, levava para lá para o curso aquilo que a gente já fazia. A questão da matemática: usar cordão para fazer metragem, amarelinha para contagem de termo a termo, sequência de números, então, assim isso realmente já levava para o curso aquilo que a gente já fazia. Então como se fosse apresentar o trabalho que a gente já fazia em sala de aula.

7- VOCÊ CONSIDERA QUE HOUVE CONTRIBUIÇÕES EFETIVAS À SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA APÓS A PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC?

O primeiro ano. Eu volto a falar. Até hoje a gente trata, a gente vai falar do tema a gente fala: leitura, leitura deleite, trabalhar temas diferenciados com os alunos, oferecer o livro, o menino precisa ter contato com o livro, principalmente o primeiro ano, ele não sabe ler, mas vamos oferecer. Então essa prática foi muito significativa para mim e permanente, isso que é o mais importante, porque a gente carrega com a gente.

8- O QUE ME DIZ SOBRE O MATERIAL OFERTADO PELO PNAIC PARA USO EM SALA DE AULA. VOCÊ GOSTOU? UTILIZOU? CONTINUA UTILIZANDO?

Os livros são muito bons, daquele material que eles entregaram para nós, os livros são muito bons, a gente usa até hoje. Às vezes a gente precisa de alguma referência, alguma

coisa, a gente pega e volta nos livros e busca, um material muito bom mesmo. **E você ainda utiliza?**¹⁸ Sim, a gente ainda utiliza, nós utilizamos, sim.

9- COMO VOCÊ ME DESCREVERIA SEU PROCESSO DE ADESÃO À FORMAÇÃO DO PNAIC?

O primeiro ano foi feito assim, a diretora fez uma reunião com a gente e explicou o que seria o curso e nos informou, parece que já no primeiro momento ela já falou, que parece que iria durar três anos, que era um ciclo de alfabetização e que as professoras alfabetizadoras deveriam fazer o curso. Então praticamente a escola fez a nossa inscrição. Acho que a escola inteira aqui que participava do ciclo de alfabetização, fez o curso. Nós fizemos e depois os outros anos acho que quem já ficou aí já fez a inscrição, foi tranquilo, não teve nenhuma burocracia maior não, para ser feita não.

10- O QUE VOCÊ SUGERE DE ALTERAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES OFERECIDA PELO PNAIC?

Ah eu gostaria de verdade que fosse uma coisa bem significativa mesmo, que acrescentasse, que trouxesse para nós uma referência mesmo importante, igual coisa significativa, para a gente levar para nossa vida mesmo. Para a gente poder trabalhar em sala de aula, é... práticas novas para a gente trabalhar, tivesse a troca, fizesse uma pesquisa para saber qual o melhor local para todo mundo, preocupar com essa questão da localização para nós que já saímos do serviço cansadas e ainda ficar em um lugar inviável aí fica desmotivado para a gente ir. Igual eu falei uma vez, eu gosto de aprender, mas a gente precisa estar motivado para isso. Então, principalmente, práticas significativas para nós, que fosse acrescentar para dentro da sala de aula.

¹⁸ Partes grafadas em vermelho são intervenções do entrevistador buscando melhor explanação do entrevistado

ENTREVISTA 4

1- FALE-ME SOBRE A FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC? COMO ACONTECIAM OS ENCONTROS? HAVIA MOMENTOS DE SOCIALIZAÇÃO?

Sim, os encontros eram marcados com antecedência, tanto local como data, elas sempre passavam o cronograma do que iria trabalhar durante aquela aula e sempre havia a socialização. A gente fazia as atividades e nos momentos finais todos mostravam a proposta, o que tinha acontecido durante aquele encontro, se alcançou realmente o que as cursistas planejaram naquele momento. No começo os encontros foram semanais, aí depois parece que eles tiveram um problema na UFU e aí teve um atraso e aí passou a ser quinzenal. Teve até uma época do curso que a gente ficou seis meses sem fazer o curso porque atrasaram muito lá, foi o que passaram para a gente, atrasaram muito, aí teve até uma mudança de coordenação e aí atrasaram sim. Mas, depois quando eles estabeleciam as datas eles sempre cumpriam com a data que eles tinham passado antes no cronograma.

2- QUAL SUA PERCEPÇÃO SOBRE O PROGRAMA, FALE-ME SOBRE O QUE CONSIDEROU ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS.

Positivos, eu acho assim, que foi a troca de experiências entre os professores da rede que fazia com a gente, eu acho que foi muito rico. O que eu achei negativo eu acho que teve um momento que o programa começou a falhar no que eles propunham. Porque assim, eles davam a atividade e a gente montava a atividade dentro da sala para socializar, mas depois eles não davam o *feedback* entendeu? Aquilo realmente funcionou, entendeu? Ou vai funcionar, qual que é a expectativa. Eu acho que não tinha um retorno, entendeu? Acho, eu não sei se terminou antes ou se a proposta era só esses módulos mesmo, porque parece que ficou alguma coisa solta durante o curso. A gente começou com uma proposta legal, uma proposta boa, eles traziam atividades diferenciadas sim, traziam coisas que deram certo, que a gente poderia fazer na sala. Mas, depois nos outros anos.... eu acredito assim, que nos dois primeiros anos foi muito bom, entendeu? A gente conseguiu pegar bastante coisa e levar para dentro de sala. Até mesmo na estrutura de montar uma sala de aula alfabetizadora, isso quando você passa pela rede municipal, eu falo pela rede municipal, porque foi onde que eu sempre trabalhei. Quando você passa na rede municipal

você vê que uma sala de alfabetização é bem diferenciada. Você vê tudo que uma criança precisa ver está na sala de alfabetização. Eu acho que quem trouxe um pouco disso foi o PNAIC, ele conseguiu abrir essa janela, esse leque para o professor, aí depois eles começam falhando... eu não sei se foi na desenvoltura de outras atividades. Eu acho que ele tinha uma proposta inicial, mas não conseguiu dar continuidade do que queriam realmente.

3- CONSIDERA QUE O PROGRAMA ATINGIU OS OBJETIVOS PROPOSTOS?

Então, como a gente trabalhou em módulos, eu acho que o primeiro módulo sim que foi no primeiro ano. No segundo sim. Aí depois, eu acho que foi perdendo o interesse. De ambas as partes. Eu acho que tudo que é muito extenso, que é muito grande ele precisa estar bem fundamentado. Eu acredito que o terceiro e o quarto ano não estava tão fundamentado quanto o primeiro e o segundo. Foi o que eu falei para você, eu acho que houve uma falha nesse salto de primeiro e segundo para o terceiro e quarto módulo. **Você conseguiria descrever se essa falha eram em materiais ou na execução do programa.** Até isso, porque no primeiro e segundo ano veio o material e no terceiro e no quarto não veio mais o material. Nem o material impresso, nem o material que você podia acessar, nenhum material, não veio nada. Nos dois primeiros anos veio um material muito rico, veio cartela, veio jogos, é veio as caixas de leitura, é igual eu te falei, parece que os primeiros e segundos anos foram fundamentados para aquilo. O terceiro e quarto parece que já foi, não sei se foi perdendo o entusiasmo, eu não sei de onde que surgiu essa quebra, mas, eu penso assim, tipo, se a gente tivesse continuado com o mesmo formato do primeiro e do segundo a gente poderia ter enriquecido muito mais essa parte de alfabetização.

4- VOCÊ CONSIDERA QUE HOUVE A PARTICIPAÇÃO DOS CURSISTAS NA ELABORAÇÃO DOS TEMAS ABORDADOS NA FORMAÇÃO DO PNAIC?

Do cursista direto não. Não acredito. É igual eu te falei, vinha o tema pronto e o que que o professor se sentia perdido, porque a gente sempre ouvia muito assim nas rodas de conversa de discussão, tá mais e aí, qual que é a proposta? Porque no final do tema que eles sugeriam do dia não tinha aquele negócio assim, olha eu acho que você poderia melhorar aqui, nesse ponto, eu acho que você falhou aqui, porque você não revê esse

conteúdo, não revê a forma que você aplicou. Porque eles davam um tema, vamos supor, a adição. Como você vai trabalhar a adição? Eu vou trabalhar com tampinha... mas e aí? Você tem uma outra forma de me explicar? Eu estava contando a minha forma, como eu fazia, e a minha falha, no que eu poderia melhorar? O que eu poderia passar para minha colega, vamos supor, que estava na sala do lado, que não estava na mesma turma que eu? Você me perguntou o começo se tinha a socialização. Tinha a socialização, mas ali naquele grupo meu. Mas e os outros grupos? A gente não tinha aquele montante, vamos supor, aí então, vamos o PNAIC, no final do mês, vamos juntar todo mundo e vamos pegar as melhores ideias que foram aplicadas dentro de sala e deram resultado e está aqui professor, você também pode aplicar que pode ser que dê certo na sua. Onde que você falhou, não teve isso, essa devolutiva. Se tivesse tido essa socialização entre as turmas a gente poderia ter enriquecido muito mais o curso.

5- CONSIDERA QUE AS ESPECIFICIDADES LOCAIS FORAM CONTEMPLADAS NA FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC?

Acho que sim, creio que sim. **Na elaboração dos temas vinham temas específicos para nossa região?** Então, o que eu penso, como eles traziam a proposta de Uberlândia, eu acho que a educação de Uberaba e de Uberlândia é muito parecida, eu não sei como é que chegava para as orientadoras, mas quando ela chegava aqui na cidade de Uberaba ela já estava adaptada para nossa região. Aí isso eu acredito que eles conseguiram alcançar sim.

6- CONSIDERA QUE SUA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE FOI LEVADA EM CONSIDERAÇÃO PELA FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC?

Então, o que que acontece comigo, eu acho que meu caso deve ser um caso esporádico porque assim, quando começou o curso eu estava começando ser professora de alfabetização, então, para mim, eu não tinha muita prática em sala de aula. Mas eu consegui levar tudo que eles me ensinaram para a sala de aula. Eu acho que me ajudou muito, se você ver os resultados que a gente tem hoje, aí você vai pegando, alguma coisa você lembra, se apropriada, melhora, você expande, você consegue adaptar à sua sala de aula, então mesmo assim, que foi uma migalhinha, a gente conseguiu aumentar aquilo, melhorar, igual eu te falei, as vezes a pessoa deu a ideia, você levou para sua sala de aula,

você conseguiu ampliar, melhorar, você conseguiu adaptar aquilo para sua sala de aula e para o que o seu aluno precisa no momento, entendeu?

7- VOCÊ CONSIDERA QUE HOUE CONTRIBUIÇÕES EFETIVAS À SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA APÓS A PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC?

Sim, considero que houve muitas contribuições para a minha prática, assim como eu te falei.

8- O QUE ME DIZ SOBRE O MATERIAL OFERTADO PELO PNAIC PARA USO EM SALA DE AULA. VOCÊ GOSTOU? UTILIZOU? CONTINUA UTILIZANDO?

O material foi riquíssimo, foi muito bom. **Você ainda utiliza esse material?** Eu tenho, os livros eu ainda uso, as cartelas dos jogos eu não uso mais. Os livros a gente ainda tem na escola, que são os livros de literatura que eles mandaram as duas caixas. Só os jogos que eu não tenho mais. Eu tenho as cartelas que vieram nos livros quando eles começaram. Mas, a cartela de jogos a gente não tem mais não.

9- COMO VOCÊ ME DESCREVERIA SEU PROCESSO DE ADESÃO À FORMAÇÃO DO PNAIC?

Se não me engano, quem ofereceu o curso foi a diretora na época, que ainda é a atual diretora da escola. E ai ela nos abordou, falou sobre o tema, falou que era um curso específico para a área da alfabetização, de primeiro ao terceiro ano. O que chamou muito a atenção na época era que eles pagavam uma bolsa. Então assim, a gente não pode negar o fato né? E como eles pagavam a bolsa teve muito interesse na época. Aqui na escola muita gente fez o curso, não sei se levaram adiante até o final, mas muita gente começou sim.

10- O QUE VOCÊ SUGERE DE ALTERAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES OFERECIDA PELO PNAIC?

Eu penso assim, que quando você aborda, que quando você tem uma proposta na educação, principalmente na área de alfabetização, eu acho que você tem que dar o tema e o que você pretende com aquilo. Vamos supor, olha professora, o meu cronograma é esse e eu pretendo isso. Está aqui e eu quero que você aborda sobre isso. E quando você dá para o professor ele tem que testar dentro da sala e depois você tem que chamar o professor e perguntar o que deu certo, o que não deu, o que você acha que poderia mudar? É como você está fazendo essa entrevista agora. Uma entrevista igual a essa deveria ter sido feita ao final do primeiro ano do PNAIC. Olha professor, a aí, como é que foi? O que melhorou? O que pode ser melhorado? O que você conseguiu aproveitar, o que dá para passar para outro colega que você desenvolveu? A gente precisa mais dessa união entre professores. Esses momentos de interação de melhoria. Eu acho que teve muito, como eu te falei anteriormente, eu acho que o PNAIC ajudou muito, mas poderia ter ajudado mais ainda pelo tempo que foi dado o curso. Mas eu estou muito feliz com o PNAIC não vou mentir não, fui muito feliz no PNAIC, eu acho que teve algumas falhas, mas qualquer projeto corre o risco de ter falhas, mas para mim foi bom, muito bom o curso.

ENTREVISTA 5

1- FALE-ME SOBRE A FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC? COMO ACONTECIAM OS ENCONTROS? HAVIA MOMENTOS DE SOCIALIZAÇÃO?

Sim os encontros aconteciam, não me lembro se eram duas vezes por mês, se eram quinzenais, mas não era constante. Havia sempre os momentos de socialização das atividades que a gente realizava na escola e das atividades que nós realizávamos dentro da sala durante as atividades do PNAIC.

2- QUAL SUA PERCEPÇÃO SOBRE O PROGRAMA, FALE-ME SOBRE O QUE CONSIDEROU ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS.

Os aspectos positivos foram a socialização, tanto dos trabalhos das nossas unidades, que eram, não só os da nossa cidade, mas também de outros estados que a gente via nos livros e sempre tirávamos uma opinião sobre essas experiências que foram realizadas em outros lugares. Agora negativo, eu não vejo assim, acho que o PNAIC reforçava ainda mais o nosso trabalho, eu não o vejo negativo. **Não há nenhuma questão que você gostaria de pontuar que poderia ter sido diferente? Em algum módulo, ano...** Talvez se a gente pudesse fazer mais coisas a distância né? Porque a gente já fica muito cansada pela carga horária, só isso.

3- CONSIDERA QUE O PROGRAMA ATINGIU OS OBJETIVOS PROPOSTOS?

O PNAIC contribuiu com a gente, com os professores, mas lá em sala de aula nem tudo que a gente propõe, nem tudo que a gente trabalha eles conseguem assimilar acompanhando a gente. Então, porque tem questões que envolvem a família, da defasagem que a criança já vem, então o que pega é isso, mas o trabalho em si do PNAIC ajuda muito, ajuda sim. Colabora muito com o trabalho do professor.

4- VOCÊ CONSIDERA QUE HOUVE A PARTICIPAÇÃO DOS CURSISTAS NA ELABORAÇÃO DOS TEMAS ABORDADOS NA FORMAÇÃO DO PNAIC?

Sim, eu considero que sim. Os temas foram discutidos, houve um ano em que nós fizemos o experimento na escola e depois nós enviamos para as orientadoras. Foi bem interessante porque juntou a teoria com a prática, assim a gente já faz, mas reforça o que a gente já faz com um outro olhar. Então depois nós socializamos esse trabalho. **Vocês desenvolveram um tema proposto na escola?** Sim, pelas orientadoras, na área da leitura. Depois nós mandamos para ela e socializamos essas atividades. **Dentro da sua sala de aula?** Sim, dentro da sala de aula e todos os outros colegas também faziam assim, alguns até colocaram fotos, imagens de como foi o trabalho. Nós contamos a experiência, como foi desenvolvida, não ensinando nossos colegas a fazer, mas assim, compartilhando como cada um desenvolveu o seu trabalho em sala de aula, dentro da escola. Foi bem interessante.

5- CONSIDERA QUE AS ESPECIFICIDADES LOCAIS FORAM CONTEMPLADAS NA FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC?

Eu acho que não teve foi tempo. Não teve foi tempo assim... mas acredito que vai ser um trabalho muito bem feito se for contemplado. Mas até o momento não. Assim, nos momentos em que nós fizemos o curso, que eu me lembre, não foi não. Nós falamos assim, houve momentos em que nós socializamos situações que tinham atividades que envolviam algo da nossa cidade. Eu me lembro que teve cartão postal, em que a gente trabalhou os portadores de texto, aí eu me lembro que até eu que trouxe alguns cartões postais comemorativos do aniversário da cidade de Uberaba. Tinha a Maria fumaça, algumas igrejas, eu guardei os cartões até hoje.

6- CONSIDERA QUE SUA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE FOI LEVADA EM CONSIDERAÇÃO PELA FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC?

Sim, sempre, sempre. Eu acho assim, cresceu aquilo que a gente já trabalha e geralmente eles já conhecem um pouco da gente antes de vir fazer o curso. Cada orientados conhece né? Porque conversa na escola, sabe qual o ano que a professora trabalha, então isso tudo já encaminha né?

7- VOCÊ CONSIDERA QUE HOVE CONTRIBUIÇÕES EFETIVAS À SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA APÓS A PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PNAIC?

Sim. **Você percebeu que mudou o seu jeito de dar aula depois de ter feito o curso do PNAIC?** Sim, muda, porque assim a gente já vem com uma formação e até já faz bastante coisa, mas um detalhezinho, uma opinião, um trabalho diferente que você vê, já te dá aquela luz para fazer outros trabalhos, inova o trabalho que a gente já faz. Sim, acredito que sim. Foi um trabalho que contribuiu sim.

8- O QUE ME DIZ SOBRE O MATERIAL OFERTADO PELO PNAIC PARA USO EM SALA DE AULA. VOCÊ GOSTOU? UTILIZOU? CONTINUA UTILIZANDO?

Sim, o material muito bom, muito rico. Usei muito, fiz diversos trabalhos, assim trabalhos maravilhosos e continuo utilizando. Esse ano eu estou só com a caixa do PNAIC, mas tem jogos também muito bons. **Você ainda tem?** O de jogos eu não estou com ele na sala, mas na escola tem. Sempre que eu preciso, é um material muito bom, riquíssimo. Às vezes a gente tem até que dar uma paradinha, assim, porque eles não tem muito o hábito né? Então assim, porque os jogos que a escola oferece é um pouco diferente. Um jogo muito interessante que tem é o jogo das rimas. Como eu estou em turma de primeiro ano, eles tem muita dificuldade com rimas, então assim, a gente tem que ficar em cima, tem que voltar e eles não pegam fácil. Então assim é uma forma deles aprenderem com um diferencial porque não é fácil para essa idade e esse jogo é um diferencial que eu gosto muito.

9- COMO VOCÊ ME DESCREVERIA SEU PROCESSO DE ADESÃO À FORMAÇÃO DO PNAIC?

Então, nós fomos convidados pela escola que pediu para a gente ir, explicou como que seria, foi um convite mesmo para as turmas de alfabetização. Eu fiquei sabendo do curso através da escola.

10- O QUE VOCÊ SUGERE DE ALTERAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES OFERECIDA PELO PNAIC?

Eu acredito que as atividades à distância e talvez a gente realizar as experiências juntas, com o material, a teoria e a prática, realizar junto uma aula experimental mesmo. Eu acho assim, porque a gente falar, sair dali, aí só no outro dia ir aplicar. Então vamos fazer junto, durante a aula mesmo, assim eu acho interessante elaborar, conversar, dar a teoria e colocar em prática, no mesmo dia e horário da formação. Porque as vezes a gente faz uma atividade, aí a gente pensa uma coisa, porque cada um pensa de um jeito, aí você faz aquela atividade mas também com o olhar do outro e enxerga outras possibilidades que podem ser trabalhadas dentro daquilo que você propôs, eu gosto disso, acrescenta. E a gente divide também, porque a gente aprende com o colega de trabalho.